



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED**

IRISMAR BASTOS VIANA JUNIOR

**A FORMAÇÃO DO(A) PEDAGOGO(A) E A ATUAÇÃO NA COORDENAÇÃO
PEDAGÓGICA: EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS E PRODUÇÃO DE SENTIDOS**

**LINHA 3: FORMAÇÃO, LINGUAGEM, MEMÓRIA E PROCESSOS DE
SUBJETIVAÇÃO**

**VITÓRIA DA CONQUISTA
2025**

IRISMAR BASTOS VIANA JUNIOR

**A FORMAÇÃO DO(A) PEDAGOGO(A) E A ATUAÇÃO NA COORDENAÇÃO
PEDAGÓGICA: EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS E PRODUÇÃO DE SENTIDOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), como parte das exigências para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Daniele Farias Freire Raic.

**VITÓRIA DA CONQUISTA
2025**

V668f

Viana Junior, Irismar Bastos

A formação do(a) pedagogo(a) e a atuação na coordenação pedagógica: experiências formativas e produção de sentidos / Irismar Bastos Viana Junior, 2025.

102 f. : il. color.

Orientador (a): Dr.^a Daniele Farias Freire Raic.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, Vitória da Conquista, 2025.

Inclui referências F. 91 - 94

1. Coordenação pedagógica. 2. Experiências formativas. 3. Formação do(a) pedagogo(a). 4. Pedagogicidade. I. Raic, Daniele Farias Freire. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED. III. T.

CDD 370.7

Catlogação na fonte: **Karolyne Alcântara Profeta – CRB 5/2134**

UESB – Campus Vitória da Conquista – BA

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA

Campus Universitário de Vitória da Conquista/BA
Programa de Pós-Graduação em Educação

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**A FORMAÇÃO DO(A) PEDAGOGO(A) E A ATUAÇÃO NA COORDENAÇÃO
PEDAGÓGICA: EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS E PRODUÇÃO DE SENTIDOS**

Autor: Irismar Bastos Viana Junior

Orientadora: Professora Dra. Daniele Farias Freire Raic

Este exemplar corresponde à redação final da dissertação de mestrado
apresentada por **Irismar Bastos Viana Junior**.

Data: 09/06/2025

Banca examinadora:

Daniele Farias Freire Raic – Orientadora (UESB)

Ana Luiza Salgado Cunha – Membro Interno (UESB)

Maria Roseli Gomes Brito de Sá – Membro Externo (UFBA)

*Aquele que tenta sacudir o tranco de uma árvore sacode
somente a si mesmo*

Provérbio africano

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à memória do meu querido pai, **Irismar Bastos Viana**, cuja presença sempre será sentida em cada conquista minha. Sua força, ensinamentos e amor incondicional continuam a me guiar, mesmo na ausência.

Com o coração cheio de saudade, também dedico este trabalho à minha querida amiga **Graziele Muniz**, que partiu antes do que eu poderia imaginar. Sua presença iluminava os dias difíceis, sua amizade era abrigo, sua força era inspiração. A dor da sua ausência é imensa, mas seu carinho e incentivo seguem me impulsionando a continuar, a acreditar, a lutar. Que este trabalho seja um tributo ao que compartilhamos e à pessoa incrível que ela foi.

Que este trabalho seja um reflexo do que aprendi com vocês e uma homenagem ao impacto que tiveram na minha vida.

AGRADECIMENTOS

Ao universo, que com sua infinita sabedoria me orientou para que eu chegasse até esse momento.

Aos ancestrais, que me olham e me guiam para que cada obstáculo seja fonte de superação e aprendizado.

Aos meus pais, Irismar (In memoriam) e Nei, à minha filha Esther, aos meus irmãos Renato, Mário e Silvia, e aos meus sobrinhos, M^a Cecília, Emily e João Guilherme, minha profunda gratidão por seu amor, presença, apoio e incentivos constantes desde sempre. Amo vocês!

Aos meus amigos Lázaro, PV, Adriana, Iury, Douglas, Gabriel, Crislaine, Gabriele, Bia, Aliny, Tamara, Eric, Daniele, Victor, Nana, Bernardo e tantos outros, agradeço pela torcida, pelo apoio, pelas palavras de afeto e por me proporcionarem calma nos dias em que pensei que não conseguiria. Amo vocês!

À professora Daniele Raic, meu sincero agradecimento pela paciência, acolhimento e leveza com que conduziu a orientação desta pesquisa.

À professora Dr^a. Maria Inez, obrigada pela generosidade, pela leitura cuidadosa, pelas valiosas orientações e por suas sugestões enriquecedoras na banca de qualificação.

Às professoras Dr^a. Ana Luisa Salgado, e Dr^a. Maria Roseli que fizeram parte da minha banca de qualificação e agora de defesa, obrigada pela generosidade, pelas leituras cuidadosas, pelas valiosas orientações e por suas sugestões enriquecedoras.

Ao programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) pelo acolhimento e aprendizados.

Aos meus colegas da turma de 2023 do PPGEd Luana, Alice, Manuella, Ana Carla, Bruno, Luan, Valéria e Ana Flávia, obrigada por cada momento de partilha e troca.

Aos professores do PPGEd pelas discussões e leituras compartilhadas.

À Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), pela receptividade e oportunidade concedida.

Às participantes desta pesquisa pela disponibilidade, acolhimento e trocas.

Aos alunos, alunas e comunidade escolar do Colégio Estadual Jorge Amado, que me ensinam diariamente a ser um coordenador pedagógico melhor.

Aos colegas professores e demais servidores do Colégio Estadual Jorge Amado que, com otimismo e profissionalismo, me acolheram em sua cidade.

RESUMO

Esta pesquisa investiga de que maneira as experiências formativas que movimentam o(a) pedagogo(a) agenciam sua atuação na coordenação pedagógica e produzem sentidos para o seu trabalho. Ao adotar uma abordagem experimental e rizomática, a pesquisa foi organizada em sete seções denominadas "Giros", que refletem diferentes momentos e deslocamentos do percurso investigativo. O estudo articula conceitos de formação, experiência, exercício profissional e pedagogicidades, buscando perceber como os percursos formativos, tecidos por histórias de vida, pelas marcas das instituições e pelas experiências compartilhadas com outros, vão, pouco a pouco, compondo modos de ser pedagogo(a), ao mesmo tempo em que vão desenhando e redesenhando aquilo que se entende, se espera ou se vive como coordenador(a) pedagógico(a). Esta pesquisa se inspira nos estudos pós-qualitativos (St. Pierre, 2018) e na filosofia da diferença (Deleuze; Guattari, 1995a), adotando a cartografia como paisagem metodológica na tentativa de acompanhar e mapear os movimentos das experiências formativas de 6 (seis) pedagogas que atuam na coordenação pedagógica em escolas da rede estadual de ensino da Bahia. A otobiografia é acionada como uma perspectiva sensível para a escuta das participantes, permitindo que suas narrativas se entrelacem aos fluxos da pesquisa. Como dispositivo, foi utilizado o Odiário Digital de Pedagogos(as) (Santos, 2024), uma proposta que favoreceu a produção de registros singulares, conectados aos modos de viver e narrar a experiência de ser coordenador(a) pedagógico(a). A cartografia das experiências formativas buscou mapear a complexidade da coordenação pedagógica, evidenciando desafios, resistências, potencialidades e reinvenções que atravessam o cotidiano do(a) pedagogo(a). A pesquisa também destaca a potência das experiências formativas como campo de criação e transformação, sugerindo novos olhares para a formação inicial e continuada em Pedagogia. Os sentidos atribuídos pelos(as) pedagogos(as) às suas práticas apontam para a necessidade de se pensar a formação como um processo contínuo, situado e afetivo, capaz de fortalecer uma Pedagogia crítica e sensível. O estudo aponta que a formação e a atuação do(a) coordenador(a) pedagógico(a) são construídas na tensão entre políticas, saberes, fazeres e experiências, reafirmando uma formação singular como motor de reinvenção da prática pedagógica. Em última instância, o que a pesquisa buscou demonstrar é que ser pedagogo(a) e atuar na coordenação pedagógica é, antes de mais nada, um movimento constante de agenciamento, de formação e de criação. O trabalho pedagógico não se limita à aplicação de saberes preexistentes, mas se constrói na interação com os contextos específicos e nas experiências singulares vividas por cada educador(a). Portanto, as possibilidades de estar sendo pedagogo(a) são múltiplas, abertas e sempre em movimento, e é justamente nesse movimento que reside o potencial transformador da prática pedagógica.

Palavras-chave: Coordenação Pedagógica. Experiências formativas. Formação do(a) pedagogo(a). Pedagogicidade.

ABSTRACT

This research investigates how the formative experiences that shape pedagogues influence their work in pedagogical coordination and give meaning to their practice. This study adopts an experimental and rhizomatic approach, the research is organized into seven sections called "Giros," that reflects different moments and shifts in the investigative journey. The study weaves together concepts of professional development, lived experience, professional practice, and pedagogicities, seeking to understand how formative trajectories shaped by life stories, institutional marks, and shared experiences gradually compose ways of becoming a pedagogue, while simultaneously shaping and reshaping what is understood, expected, or experienced as the role of the pedagogical coordinator. This research is inspired by post-qualitative studies (St. Pierre, 2018) and in the philosophy of difference (Deleuze; Guattari, 1995a), adopting cartography as a methodological landscape in an attempt to follow and map the movements within the formative experiences of six female pedagogues working in pedagogical coordination in public schools within the state education system of Bahia, Brazil. Otobiography is mobilized as a sensitive perspective for listening to the participants, allowing their narratives to intertwine with the flows of the research. As a research device, the Digital Otodiary of Pedagogues (Santos, 2024) was used an approach that fostered the production of singular records, closely connected to the ways of living and narrating the experience of being a pedagogical coordinator. The mapping of formative experiences explores the complexity of pedagogical coordination, highlighting challenges, resistance, potentialities, and reinventions within the pedagogue's daily practices. The research emphasizes the power of formative experiences as a field of creation and transformation, suggesting new perspectives on initial and continuing teacher education. The meanings attributed by pedagogues to their practices underscore the need to view formation as a continuous, situated, and affective process capable of strengthening a critical and sensitive pedagogy. The study concludes that the formation and practice of pedagogical coordinators are built through the tensions between policies, knowledge, practices, and experiences, which reaffirms singular formation as a driving force for reinventing pedagogical practice. Ultimately, what the research aimed to demonstrate is that being a pedagogue and working in pedagogical coordination is, above all, a constant movement of agency, formation, and creation. Pedagogical work is not limited to the application of pre-existing knowledge, but is constructed through interaction with specific contexts and the unique experiences lived by each educator. Therefore, the possibilities of becoming a pedagogue are multiple, open, and always in motion and it is precisely in this movement that the transformative potential of pedagogical practice resides.

Keywords: Coordination Pedagogicity. Formative Experiences. Pedagogue's Professional Development. Pedagogical.

Lista de Abreviaturas e Siglas

ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CP	Coordenador(a) Pedagógico(a)
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
GEFORPPEC	Grupo de Estudos em Formação, Políticas e Práticas Educativas e Curriculares
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
NTE	Núcleo Territorial de Educação
PPI	Projeto Político Institucional
PPP	Projeto Político Pedagógico
NUFORDICC	Núcleo de Estudos em Formação, Diferenças e Composições Curriculares
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UPT	Universidade Para Todos

LISTA DE IMAGEM E FIGURAS

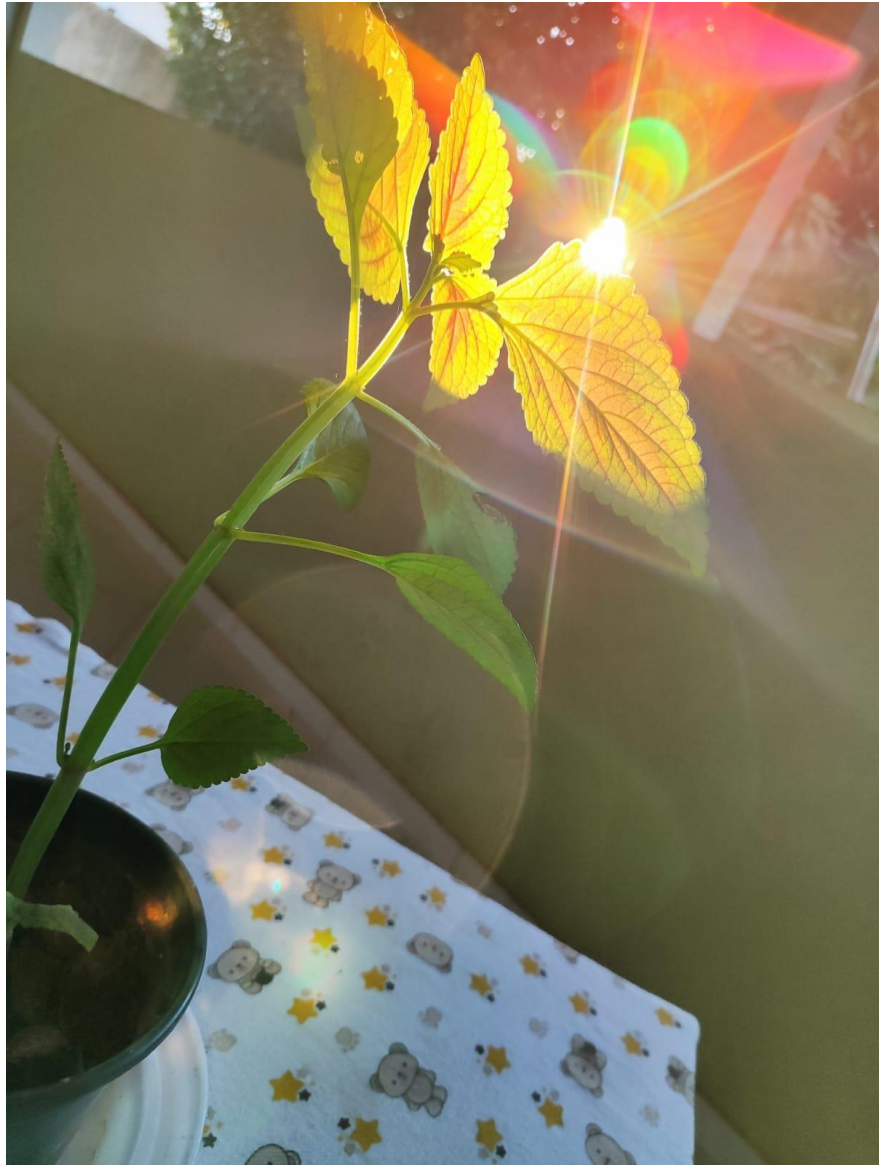
Figura 1 – Comparação entre os sistemas arbóreo, radícula e rizoma	22
Figura 2 – Otodiário Digital	29
Figura 3 – Semana 1	30
Figura 4 – Semana 2	30
Figura 5 – Semana 3	30
Figura 6 – Municípios que compõem o NTE 20	31
Figura 7 – Caroneiras a Bordo	33
Figura 8 – Campo de forças pedagógico	78

SUMÁRIO

1 GIRO Nº 1: Algumas apresentações	8
1.1 Apresentando o condutor.....	9
1.2 Traçando uma viagem: aproximação das problemática	9
1.3 Apresentando os itinerários da viagem.....	15
2 GIRO Nº 2: Experimentando rotas metodológicas.....	18
2.1 Das possibilidades de correr trecho: a pesquisa pós-qualitativa como desejo, a cartografia como proposta e a otobiografia para ouvir melhor	19
2.2 Para ouvir melhor durante a caminhada... a otobiografia	25
2.3 O otodiário digital como dispositivo de pesquisa.....	27
2.4 Agenciando encontros	31
2.5 Abrindo espaço para as caroneiras	33
3 GIRO Nº 3: Parada para (re)visitações	39
3.1 O curso de Pedagogia no Brasil: dilemas históricos.....	40
3.2 O curso de Pedagogia da UESB: território familiar:	46
3.3 Reflexões para re-historicizar as práticas pedagógicas e o coordenador pedagógico	53
4 GIRO Nº 4: Pedagogos(as) e os movimentos formativos	58
4.1 Formação e experiência: algumas reflexões.....	59
4.2 A formação de pedagogos(as) como re-existência	63
5 GIRO Nº 5: Da Pedagogia à coordenação pedagógica: perspectivas e desafios	68
5.1 O(A) pedagogo(a) e a coordenação pedagógica: o que é coordenado?.....	69
5.2 Entre formações e trans-formações: qual o rosto do(a) coordenador(a) pedagógico(a) ...	72
5.3 Singularização de pedagogos(as): caminhos possíveis	77
6 GIRO Nº 6: Entre idas e vindas: a pedagogicidade como reivenção de si	81
6.1 Do instituído ao possível: práticas de coordenação em movimento	83
7 GIRO DE DESPEDIDA: Deixando rastros para novas travessias	88
REFERÊNCIAS	91
ANEXOS	95



1 GIRO Nº 1: Algumas apresentações



Aquela falsa e triste similhaça
Entre quem julgo ser e quem sou,
Sou a máscara que volve a ser criança
Mas reconheço, adulto, aonde estou [...]

(Fernando Pessoa)

¹ As imagens utilizadas neste texto foram extraídas em diferentes contextos enquanto acontecia o processo de pesquisa e escrita desta dissertação. Compõem o rol de imagens: fotografias diversas e demais capturas que realizei.

1.1 Apresentando o condutor

Ao iniciar a escrita desse texto me percebo refletindo sobre as andanças, as itinerâncias que me guiaram e me guiam nessa jornada de vida. Caminhos que se abrem e se fecham, de jornadas que pareciam intermináveis aos momentos que voaram na velocidade do bater de asas de um beija-flor. Depois de uma pausa nos estudos em locais formais de educação, sobretudo com o término do ensino médio, eu me encontrava perdido; a pergunta clichê feita à minha criança retomava como um fantasma: o que você quer ser quando crescer? Dessa vez não havia um tio ou tia na condução dessa pergunta, eram apenas os vários Eus que vociferavam em minha mente barulhenta em busca de alguma resposta.

Com o passar do tempo e com os encontros que me aconteciam, o desejo de voltar a estudar se confundia com a necessidade material, de maneira que os motivos de ordem pessoal na busca pela identificação com uma profissão se somavam às necessidades financeiras, visto que o meu referencial de “boas condições materiais” se relacionava diretamente com os estudos universitários. Nesse panorama, fui aluno do Programa Universidade Para Todos da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UPT – UESB), programa esse que tem a minha admiração e respeito pelo trabalho que desenvolve na preparação de pessoas de baixa renda para a realização do vestibular da UESB e do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Faço uso das palavras de Chico César (2008) ao nos dizer que “caminho se conhece andando então vez em quando é bom se perder” para introduzir minha chegada ao curso de Pedagogia da UESB em 2017; mesmo com a minha atração para o campo da História, foi na Pedagogia que me atraí pelo ato de me perder, ciente de que minha entrada na universidade não se configurava como o meu encontro profético numa área que sempre sonhei. Entretanto, foi nesse lugar que as inquietações ganhariam forças, e me movimentariam, me desestabilizariam, e por certo, continuam fazendo pulsar as energias que se convertem em ações que me (des)orientam no campo profissional que me escolheu.

Nos processos vivenciados na academia durante a graduação fui afetado por inúmeras questões, desde os desafios do estudante do turno noturno que trabalha quarenta horas semanais às alegrias dos encontros com os colegas que virariam amigos, dos professores-facilitadores que cruzaram o meu caminho e fizeram com que aquela jornada tivesse um caminhar mais leve e sereno. Esses são alguns dos Eus que trago para esse trabalho...

1.3 Traçando uma viagem: aproximação das problemáticas

Durante a minha jornada acadêmica no curso Pedagogia tive a possibilidade de conciliar os estudos com o meu trabalho no cargo de Agente de Serviços Especiais em regime de contratação no município de Vitória da Conquista – BA. Na oportunidade, desenvolvi diversas funções no âmbito escolar, a exemplo de monitor escolar, monitor de pátio, auxiliar de coordenação pedagógica entre tantas outras tarefas que eu desenvolvia sem uma determinação contratual, mas que surgiam através das dinâmicas profissionais que uma escola exige. Nesse caminhar, penso que o trabalho que eu desenvolvia nas escolas conversava com os meus processos formativos no interior da universidade, e externo a ela, nos diversos fluxos que me conduziam, pois entendo que formação vai além do estar em sala de aula nos debates teóricos e nas incursões práticas que a profissão requer, mas se exprime no esforço diário da vida, nas diferentes e múltiplas formas de ser e estar em contato com o mundo, nas trocas que se afetam e, por se afetarem, transmutam, rastejam, ganham asas... num eterno tornar-se.

Ao se aproximar da conclusão do curso, me via mergulhado nos editais da vida, nos processos seletivos que aconteciam e na tão sonhada aprovação em algum concurso público. Tal sonho se concretiza ao final do ano de 2022 com a aprovação no concurso para Coordenador Pedagógico pelo estado da Bahia. De um lado a certeza de que valeu à pena e a felicidade de mais uma vitória, do outro, a incerteza, o medo do novo, a desconfiança do recém-formado prestes a começar o seu ofício. Soma-se a este fato a entrada no mestrado em educação, mais um sonho que passa a ser realidade e mais um desafio a ser experimentado nas tramas da vida.

A feitura deste texto não se constitui tarefa simples, tal como considero a feitura de qualquer outro texto; as questões que motivaram a presente pesquisa não se fazem diferentes. Escrever pode desafiar a si mesmo, escrever é movimentar-se, se perceber e perceber o mundo ao seu redor. Para Deleuze e Parnet (1998, p. 55), escrever “[...] é traçar linhas de fuga, [...] porque a escritura nos engaja nelas, na realidade, nos embarca nela. Escrever é mover-se, mas não é de modo algum tornar-se escritor. É tornar-se outra coisa”. Assim, o desafio que nos² propormos é escrever através do desenho de uma problemática. Pensar num problema de pesquisa implica ativar o modo criativo, “pesquisar é criar, e criar é problematizar” (Corazza, 2004, p. 27), ao passo que vivenciamos aquilo que nos afeta nas diferentes direções, penso que tais ações são de natureza complexa; ser criativo exige vitalidade. Vitalidade essa que quase sempre nos são tomadas pela correria diária, pelo aspecto mecânico que muitas vezes rege o nosso cotidiano; que nos embaça os olhos.

² Todas as vezes que o “nós” for utilizado neste trabalho é para sinalizar que este é um trabalho entretecido em muitas vozes.

Mas o que pesquisar? Certa vez uma certa professora orientadora me disse que pesquisar o vivido pode ampliar os olhares. “É mais fácil eu investigar o que eu vivo do que investigar o que eu acho que os outros vivem”, disse ela. Na esteira dessa reflexão faço uso das palavras de Deleuze e Parnet (1998, p. 2) ao trabalharem com a ideia de criação de questões. Para os autores, “[...] as questões são fabricadas, como outra coisa qualquer”, são tramas que se desenrolam para se enrolarem novamente, são trocas que nos tocam, nos afetam. De igual modo, reflito sobre os processos formativos que me conduziram até aqui, as potencialidades que a experiência acadêmica fez florescer, e também as inconsistências que me cercaram/cercam, das contradições, sejam de natureza curricular ou de qualquer outra ordem que também me atravessaram. Dessa forma, tais problematizações são de natureza complexa, brotam da inquietação de quem as cultiva; pesquisar é fabricar questões. No caso da presente pesquisa, tais questões têm me acompanhado ao refletir sobre a minha própria formação, os caminhos que tenho percorrido dentro e fora da academia e, sobretudo, no meu exercício de pedagogo.

A relação com o vivido me produz ao passo que produz nessa relação questões que, para mim, se apresentam de forma inquietante: de que maneira a formação em Pedagogia me constitui como profissional da educação com atuação na coordenação pedagógica? Devo dizer aqui que não se trata de essencializar a universidade e o curso de Pedagogia como instituições de formação aplicacionista, de mera instrução para a execução de tarefas que caracterizam o campo de atuação das pedagogas e pedagogos, mas de refletir a partir de uma abordagem que considere os múltiplos aspectos que permeiam o seu fazer, sobre uma intensidade que lhe impele ao mix de conhecimentos tácitos e estratégicos que as(os) constitui (Raic, 2016).

Ao considerar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9.394/1996 e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) para o curso de Pedagogia, podemos refletir como este tem se configurado enquanto responsável legal pela formação dos professores que atuam nos anos iniciais da educação básica e também na educação infantil, além disso, o(a) pedagogo(a) é o(a) profissional que pode atuar nas gestões escolares e pedagógicas, podendo desenvolver a função de diretor(a) escolar e coordenador(a) pedagógico(a) (CP), além de exercer outras funções em sistemas de ensino em espaços escolares e não-escolares que demandam conhecimentos pedagógicos.

Dessa forma sou conduzido a refletir em como as universidades têm pensado seus currículos para garantir a lei preconizada, assim, acredito ser importante refletir sobre tais normativas, visto que tornar-se pedagogo(a) no país passa obrigatoriamente por ser aluno de instituições de ensino superior e toda a máquina sistêmica que a rege. Sua vigência provoca

uma série de contradições no que tange a formação de pedagogos(as) no Brasil. Se por um lado a resolução 02/2006 que institui as diretrizes para o curso de licenciatura em Pedagogia traz na composição do seu texto uma tendência para a centralidade da formação do(a) pedagogo(a) no âmbito da docência, de que maneira estes cursos têm trabalhado no intento de garantir essa formação ao(a) pedagogo(a) para atuação nas múltiplas áreas do conhecimento que são necessárias nos anos iniciais? E essa formação que abarca o ensino na educação infantil com suas especificidades? E as demais áreas de atuação do(a) pedagogo(a), como a direção e coordenação pedagógica? Como tem se dado a formação desse profissional da educação fora dos ambientes acadêmicos? Ora, se a resolução induz centralizar a formação do(a) pedagogo(a) para a docência, em que medida a atuação na coordenação pedagógica dará conta de corresponder aos processos formativos na academia?

Repito, não se trata de idealizar o curso de Pedagogia como uma receita de bolo, como se houvesse modelos aplicáveis a toda gente, mas de tensionar essa formação que me atravessa enquanto pedagogo. Destaco que este movimento acadêmico não se faz de maneira estática, mas ao contrário, sua base formativa está alicerçada no balançar, em criar novas tramas, de forma que permita atualizações em fluxos, “[...] em movimentos de territorializações, desterritorializações e reterritorializações [...]”, em múltiplas dimensões e velocidades, potencializando “[...] aberturas do ser, um caminhar nas forças da produção de ser singular” (Raic, 2016, p. 47). Dessa forma, busco entender a formação como um processo constante, imbricado com a vida, com as maneiras de ser e estar no mundo, de forma contínua no desenvolvimento experimental. A formação que busco tensionar se relaciona com a experiência na sua qualidade de potência, pois a experiência como algo que se processa no sujeito gera desequilíbrios em seu interior, promove rupturas, mudanças, sendo possível uma relação ativa e transformadora com o mundo exterior, de modo a produzir sentidos para si e para o que lhe acontece.

Assim, as inquietações com esta pesquisa caminham na direção dos processos formativos vivenciados por pedagogos(a) sem, contudo, privilegiar a formação puramente acadêmica desenvolvida dentro das universidades, pois buscaremos com este trabalho compreender os fluxos formativos que atravessam o fazer dos(as) pedagogos(as) em suas experiências formacionais e profissionais. Embora seja importante tensionar as normativas e o currículo para o campo da Pedagogia, “[...] o foco da formação não deve ser reduzido a aspectos instrumentais da prática profissional mas, sim, valorizar a experiência dos professores em múltiplas frentes e em diversas direções, como um processo contínuo do vir a ser”. (Zen; Sá;

Carvalho, 2018, p. 83). Diante disso, o desafio ao propor a presente pesquisa se baseia na compreensão da formação em sua multiplicidade, nas diferentes formas possíveis de estar sendo pedagogo(a), considerando as experiências que esses profissionais desenvolvem nos movimentos que os difere, sem um perfil ou identidade determinada através de uma formação aplicacionista nos ambientes acadêmicos.

Para isso, há de se considerar os agenciamentos curriculares como máquinas de poder que produzem rostos, não de rostos quaisquer, mas aqueles que a sociedade imagina serem funcionais. O rosto é, nesse sentido, uma enunciação, capaz de interferir no desejo social ao produzir determinadas subjetividades. “Os rostos são efeitos de agenciamentos de poder e não existem fora do desejo” (Raic, 2023, p. 9). O contexto de formação de pedagogos(as) que deseja agenciar rostos soma-se ao território escolar e seus fluxos, possível de produzir o que comumente é chamado de ‘identidade do(a) pedagogo(a)’. Assim, esta pesquisa caminha no sentido de tensionar os processos de formação de pedagogo(as) como um tipo de produção em série. Desse modo, nos interessa conhecer diferentes maneiras de estar sendo pedagogo(a) no exercício de coordenação pedagógica e as maneiras como este(a) profissional constrói suas práticas nas tramas dos encontros em seus fluxos de formatividade, que, nesse texto, assume o sentido de formação em atividade.

De igual modo, me reconheço nessa formatividade visto que, na condição de pedagogo, venho sendo resultado de processos formativos agenciados nos territórios acadêmicos e, sobretudo, porque também me sinto interpelado pelos movimentos formativos que me acontecem fora do território acadêmico, caracterizados pelas dinâmicas da vida, nos encontros, nas trocas, nas afecções que me ocorrem diariamente enquanto ser humano e pedagogo que atua na coordenação pedagógica. Assim como Raic (2016, p. 105), penso que “formação é um processo de vida, acontece nos instantes, nos modos de existir. Somos todos feitos nas tramas das nossas próprias histórias, marcados pelas experiências que nos alteram ao longo do tempo”.

Na ótica apresentada até aqui, e na tentativa de compreender os percalços encontrados nos fluxos de formação/atuação dos(as) pedagogos(as), nos aproximamos do conceito de *pedagogicidade* defendido por Raic (2016). Para ela, esta é uma palavra extraordinária que nos ajuda a falar do estar sendo pedagogo(a) e, dessa forma, é possível enxergar a formação em sua multiplicidade, enquanto processo dinâmico que nos acontece cotidianamente na docência e para além desta. Assim, a motivação que me impulsiona com essa pesquisa é *compreender de que maneira as experiências formativas do(a) pedagogo(a) agenciam sua atuação na*

coordenação pedagógica e produzem sentidos para o seu trabalho. Diante desta minha inquietação, a tentativa de alcançar o objetivo deste trabalho consiste em:

- 1- Cartografar os processos formativos e de atuação de pedagogos(as) considerando os agenciamentos que os atravessam;
- 2- Identificar nos movimentos formativos de pedagogos(as) as suas imbricações no campo da coordenação pedagógica;
- 3- Conhecer os sentidos produzidos pelos(as) pedagogos(a) sobre suas práticas por meio das experiências profissionais que estes desenvolvem no campo da coordenação pedagógica;

Ao propor esta pesquisa-viagem, busquei refletir sobre as diferentes maneiras de chegar a algum lugar, quer seja do ponto de vista físico, quer seja pela elevação do espírito que nos guia a diferentes lugares sem necessariamente nos locomovermos em forma física. Trouxe de Deleuze (1996) a inspiração quando nos diz dos diversos modos de viagem, com suas intensidades, seus freios e, sobretudo, com a possibilidade de transformação.

Tendo como referência a noção de que o processo de construção da viagem pode ser mais agradável de vivenciar do que a própria chegada ao destino, me lanço nessa aventura dinâmica. Penso e encaro minhas viagens com a ideia de que os movimentos da processualidade podem ser tão vibrantes quanto a chegada ao destino. Faço uso das palavras de Skank (2003) quando nos diz: “porque eu sou apenas movimento, sou do mundo, sou do vento. Nômade”. Por ser movimento, acredito que essa viagem só seria possível com a entrega dos verdadeiros viajantes, também nômades, certo de que o conhecido me fortalece enquanto experiência vivida e o desconhecido me motiva enquanto possibilidade experimental e criativa, para além de qualquer medo e/ou incerteza que este ato possa fazer brotar.

Esta viagem começa a partir das inquietações outrora citadas, mas seu trajeto ainda é incerto, visto que as estradas percorridas nem sempre são sinalizadas. Começa assim a viagem experimental, trechos que se voltam ao mesmo lugar, atalhos que nos reconduzem, até finalmente entender que das itinerâncias nasce um bom viajante. Assim, correr trecho é fundamental, sobretudo quando seu guia é a inquietação.

Ao ingressar no Grupo de Estudos em Formação, Políticas e Práticas Educativas e Curriculares (GEFORPPEC), especificamente na linha que corresponde ao Núcleo de Estudos em Formação, Diferenças e Composições Curriculares (NUFORDICC), as discussões tecidas

potencializaram reflexões para a imersão no campo da Filosofia da Diferença. Nesse caminhar, sentimos a necessidade de dialogar com o objeto de um referencial teórico-metodológico que nos ajudasse a pensar possibilidades outras de investigação, buscando romper com o caráter representativo de algumas abordagens, e nos desafiando a investigar produções de sentidos.

Dessa forma, buscarei outras rotas metodológicas, por entender que as rotas tradicionais podem viciar o nosso caminho, fazer andar em círculos, podendo impedir o vislumbre da viagem processual e rizomática, com suas linhas que se cruzam.

1.4 Apresentando os itinerários da viagem

Organizei este texto por seções, as quais denominei de Giros, seguindo o rigor teórico-metodológico requerido sem, contudo, me esquecer de que esta é uma viagem experimental, e por ser dessa natureza, foge à lógica objetiva determinista e linear, mas se encontra na possibilidade de transitar por caminhos ainda não desbravados e que de alguma maneira se tornam familiares, visto que o conforto do nômade está justamente no mergulho no desconhecido. Os Giros presentes nesse texto são rizomáticos, criam conexões a todo momento; podendo nos conduzir a caminhos outros. Dessa forma, os giros que constituem este trabalho se conectam, apresentam possibilidades para transitar no terreno da formação de pedagogos(as), além de discutir vislumbres no exercício da coordenação pedagógica.

No Giro nº 1, algumas apresentações, anuncio a viagem proposta conversando com minha experiência de vida e de formação acadêmica, buscando apresentar o panorama de como esse trabalho começa a ser pensado e as inquietações motivadoras. No Giro nº 2, Experimentando rotas metodológicas, busco descrever a processualidade metodológica vivida com esta pesquisa, expondo os percalços encontrados na feitura deste trabalho e apresentando os acasos que acompanharam o viajante em sua jornada, com as alegrias que uma viagem pode proporcionar, bem como os desafios que também fazem parte da estrada. Em tempo, apresento os agenciamentos para os encontros e introduzo os demais viajantes que me acompanharam nessa jornada, na qual denominei de caroneiros(as). Ainda, apresento um pouco da otobiografia e introduzo o otodiário digital como dispositivo escolhido para a pesquisa.

No Giro nº 3, Parada para revisitações, trago uma breve contextualização da história do curso de Pedagogia no Brasil, apresentando algumas discussões e alguns marcos legais que subsidiaram mudanças ao longo da história do curso. Além disso, introduzo o curso de

Pedagogia da UESB como território familiar e reflito sobre a coordenação pedagógica e os pedagogos(a) que atuam neste cargo/função.

No Giro nº 4, Pedagogos(a) e os movimentos formativos apresento um panorama das itinerâncias formativas que acompanham os pedagogos(a), propõe uma discussão acerca dos conceitos de formação e experiência e suas implicações. Introduz novas perspectivas acerca dos aspectos formativos nos cursos de graduação em Pedagogia, buscando conexões com movimentos formativos que nos acontece para além das instituições formais de ensino superior. Soma-se a estas questões o entendimento da formação de pedagogos(a) enquanto movimento de resistência, possibilitando olhares para a formação enquanto ato de criação.

No Giro nº 5 busquei compreender a partir das narrativas das caroneiras as múltiplas facetas da atuação do(a) pedagogo(a) na coordenação pedagógica, analisando não apenas o que é coordenado no contexto escolar, mas também como essa função se constrói e se transforma no cotidiano educacional. Propus discussões sobre como os(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) articulam processos de formação e trans-formação, além de tensionar o rosto profissional que é agenciado pelos currículos e pelo contexto escolar. Não obstante, procurei evidenciar que as maneiras de ser desses(as) profissionais não é fixa, mas se reinventa a partir das práticas institucionais, dos saberes compartilhados e dos desafios enfrentados na rotina escolar. Além disso, abri espaço para pensar os processos de singularização de pedagogos(as) que, em suas práticas, traçam caminhos diversos e possíveis para o exercício da coordenação pedagógica, expondo a riqueza e a complexidade dessa função e as possibilidades outras de estar sendo pedagogos(as).

O Giro nº 6 Entre idas e vindas: a pedagogicidade como reinvenção de si traz um panorama das pedagogicidades desenvolvidas pelas pedagogas, buscando formas de romper com práticas engessadas que desconsideram as especificidades do trabalho pedagógico, além disso, proporciona uma reflexão sobre as maneiras de estar sendo pedagogo(a), se colocando à espreita com sensibilidade para tentar compreender os atravessamentos vivenciados e os sentidos que estes atravessamentos produzem para si e para as suas práticas profissionais.

Para o Giro de Despedida, deixo considerações que não se encerram, mas se abrem. Não são finais, e sim preliminares, situam-se no entre-meio, nesse espaço onde a despedida não significa fim, mas passagem. É nesse intervalo que as zonas fronteiriças da Pedagogia se insinuam em potência, lançando possibilidades outras de discussões.



2 GIRO Nº 2: Experimentando rotas metodológicas



*Oh! Tristeza me desculpe
Estou de malas prontas
Hoje a poesia
Veio ao meu encontro
Já raiou o dia
Vamos viajar.
Vamos indo de carona
Na garupa leve
Do vento macio
Que vem caminhando
Desde muito longe
Lá do fim do mar.*

(Paulo César Pinheiro)

2.1 Das possibilidades de correr trecho: a pesquisa pós-qualitativa como desejo, a cartografia como proposta e a otobiografia para ouvir melhor

Ao propor esta viagem, refleti sobre os caminhos produzidos até aqui, sobre as andanças que sempre fizeram/fazem parte da minha trajetória, em qualquer aspecto que o termo trajetória possa ser utilizado. Mas, em minhas viagens, como venho me constituindo enquanto viajante? E as minhas companhias? E as viagens que fiz sozinho em forma física, mas acompanhado por lembranças e imagens que me habitam?

De certo foram inúmeras viagens, cada qual com sua particularidade, seus encantos e desafios, das praias às cachoeiras, das insanas às monótonas, todas estas me constituem. Agora me encontro nas tramas desta nova viagem, e por ser nova, aberta às experimentações, avanço na trilha que conduzirá essa jornada. Dessa forma, com a intenção de explorar outras possibilidades investigativas e experimentar novos caminhos, propomos o desafio de nos provocar a pensar uma pesquisa pós-qualitativa, ainda que me veja sendo traído inúmeras vezes pelas lógicas mais convencionais de pesquisas em educação. Daí prefiro falar de um desejo que me movimenta ao encontro dessa perspectiva.

Ao tecer uma crítica aos modelos de pesquisa que possuem o termo qualitativo como unidade central, St. Pierre (2018) nos leva a refletir sobre o modelo tradicional humanista e a pesquisa qualitativa convencional. Assim, a autora nos coloca:

[...] não afirmo que a estrutura da metodologia qualitativa humanista é errada ou incerta. Argumento que, no entanto, seus pressupostos sobre a natureza da pesquisa baseiam-se na descrição iluminista e humanista do ser humano, da linguagem, do material, do empírico, do real, do conhecimento, do poder, da liberdade e assim por diante e, portanto, são incomensuráveis com as descrições de tais conceitos nos pós (St. Pierre, 2018, p. 1048).

St. Pierre pontua que o posicionamento metodológico na direção do termo “pós” traz “consigo toda a ontologia de Deleuze e Guattari, seu empirismo transcendental, que não é o empirismo da metodologia qualitativa humanista” (St. Pierre, 2018, p. 1053), dessa forma, a ontologia dos autores de quem nos fala St. Pierre se faz necessária no caminhar estabelecido, a exemplo dos conceitos de agenciamento, rizoma, devir, que se fazem imprescindíveis para a experimentação de outras rotas.

De igual modo, pensar em outras rotas metodológicas para esta viagem implica no desenvolvimento de processos criativos, nessa ótica, entendo aqui a criação como “[...] pressuposto de que o ato de conhecer é criador da realidade [...]” (Kastrup; Passos, 2014, p. 15),

assim, concordamos com Borba (1998, p. 17) quando afirma que “precisamos sair do conforto das metodologias prontas. É o fazer ciência, o criar, o construir ciência que definirá a composição metodológica”.

Nos distanciando das metodologias tradicionais, buscamos nos alicerçar no entendimento de que “a metodologia é um conjunto de procedimentos necessários no fazer e criar ciência, no entanto ela só é definida a posteriori, jamais a priori, sob pena de conformismo” (Borba, 1998, p. 17). Assim, ao tratar de pesquisa enquanto criação inventiva, nos direcionamos aos estudos do *pós*, guiados pelo entendimento de que o plano da imanência defendido por St Pierre (2018 p.5) “[...]abrange tudo porque nada pode estar fora dele e tão imanente a ele. Nesta ontologia, o ser é diferença - tudo é diferente, o plano de imanência é sempre diferenciador, sempre devir, nunca estático”. Dessa forma, mergulharemos nos caminhos imanentes para tentar fugir dos determinismos, para isso, iremos nos apoiar nos estudos com abordagem pós-qualitativa, por acreditar que ao fazer uso somente de uma abordagem qualitativa podemos nos traír na construção desta pesquisa, direcionando nossas discussões sobre formação apenas para seu aspecto instrucional e suas instrumentalizações práticas.

O jeito de caminhar nesta pesquisa é de cunho cartográfico, tendo a filosofia da diferença como paisagem. Cabe destacar que a cartografia como percurso metodológico não foi idealizada por Deleuze e Guattari, mas é fruto das apropriações conceituais desenvolvidas pelos movimentos pesquisadores no campo dos autores citados, contribuindo para a construção de uma abordagem que se realiza enquanto processo, vivenciada na articulação imanente dos acontecimentos que nos atravessa e, por ser assim, a cartografia é apresentada como princípio do rizoma³.

O rizoma é caracterizado por Deleuze e Guattari como uma forma de oposição ao modelo arbóreo, cunhado sobre o prisma da representação, no qual o conhecimento é apresentado de maneira ramificada, sendo composto de raízes, galhos, folhas e seus frutos. Nessa tônica, “[...] toda lógica da árvore é uma lógica do decalque e da representação” (Deleuze; Guattari, 1995, p. 20), diferente do rizoma, que funciona como um mapa. O rizoma é antigenealógico, quer dizer, pode-se entrar e sair por qualquer ponto, bem como pode ser conectado também dessa forma.

³ Rizoma é um termo da biologia, mais especificamente da botânica, é uma ramificação própria de algumas plantas que pode brotar de qualquer ponto da planta e pode funcionar como raiz, talo ou ramo, independentemente de sua localização na planta. Deleuze e Guattari (2009) utilizam a imagem do rizoma em oposição à forma segmentada de se conceber a realidade e o conhecimento - imagem arborescente.

Figura 1: Comparação entre os sistemas arbóreo, radícula e rizoma



Fonte: Carlos Cardoso (2020)

Ao tomarem emprestado o termo rizoma do território da botânica, os autores inauguram uma concepção de conhecimento que foge à lógica tradicional baseada na estrutura arbórea, com isso, estabelecem os princípios do rizoma no livro *Mil Platôs*: 1) Conexão; 2) Heterogeneidade; 3) Multiplicidade; 4) Ruptura a-significante; 5) Cartografia; 6) Decalcomania.

- *1º e 2º - Princípios de conexão e heterogeneidade:* o rizoma é descentralizado, seus pontos são altamente conectáveis, sem necessariamente obedecer a uma lógica determinada, assim, qualquer ponto pode se conectar ao outro. As conexões rizomáticas são heterogêneas, não possuindo um ponto fixo tal como acontece com as árvores e suas raízes.

Assim, aos nos desafiarmos numa pesquisa que caminha na direção pós-qualitativa, buscaremos fazer uso das conexões rizomáticas que podem habitar a formação de pedagogos(as), visto que os movimentos formativos se entrecruzam a todo instante, se afetando na processualidade formativa de cada sujeito em sua singularidade.

- *3º - Princípios da multiplicidade:* aqui multiplicidade não é mais entendida como múltiplo da unidade. Há uma oposição com a lógica do uno, dessa forma, as multiplicidades rizomáticas é que traçam novos caminhos, criam novas conexões e ligações. Assim, “não existem pontos ou posições num rizoma como se encontra numa estrutura, numa árvore, numa raiz. Existem somente linhas” (Deleuze; Guattari 2009, p. 16) interconectáveis.

Pensar no princípio da multiplicidade a partir do rizoma é entender que “somente quando múltiplo é efetivamente tratado como substantivo, multiplicidade, que ele não tem mais relação com o uno como sujeito ou como objeto [...]” (Deleuze; Guattari 2009, p. 16). Assim, busca-se ampliar as possibilidades investigativas a partir da cartografia, entendida como possibilidade múltipla oposta ao uno.

Essa perspectiva da multiplicidade ressoa diretamente na formação e na atuação dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as), pois nosso trabalho é marcado pela necessidade de transitar por diferentes funções, espaços e relações dentro e fora da escola. Não há uma única forma de ser coordenador(a) pedagógico(a), nem uma trajetória linear de formação. Pelo contrário, nossa prática profissional se constrói em movimento, em atividade, no diálogo constante entre teoria e prática, na importância da experimentação de afetos, na escuta atenta aos professores, estudantes e comunidade escolar.

- *4º - Princípio da ruptura a-significante:* no rizoma as intensidades são tão imprevisíveis que as conexões podem ser interrompidas; as linhas podem se quebrar, retomar novamente e ainda estabelecer novas conexões a partir dos fluxos que os atravessa. O rizoma também pode, assim, apresentar linhas de fuga, se afastando das estratificações para sacudir o território organizado, determinado. Por mais estruturado que sejam os territórios, o rizoma é sempre possibilidade de estabelecer linhas de fuga, “é impossível exterminar as formigas, porque elas formam um rizoma animal do qual a maior parte pode ser destruída sem que ele deixe de se reconstruir.” (Deleuze; Guattari 2009, p. 17).

Um bom exemplo para este princípio é a própria formação de pedagogos(a) que nos propomos a discutir; ainda que os cursos de graduação em Pedagogia sejam estabelecidos por uma lógica estrutural e burocrática determinada, como os territórios curriculares que nos (in)formam, o processo de formação do(a) pedagogo(a) passa por uma atitude rizomática ao possibilitar linhas de fuga, podendo apresentar rupturas aos processos formativos acadêmicos tradicionais. As conexões e as linhas podem se quebrar, se desligar de uma instância que regula, para poder se conectar a outras possibilidades, aos encontros, às trocas que se afetam, produzindo novos sentidos formativos.

- *5º e 6º - Princípio da cartografia e de decalcomania: A lógica da árvore* “[...] consiste em decalcar algo que se dá já feito, a partir de uma estrutura que sobrecodifica ou de um eixo que suporta. A árvore articula e hierarquiza os decalques, os decalques são como folhas da árvore” (Deleuze; Guattari, 2009, p. 21). Não há uma lógica estrutural que possa ser seguida pelo rizoma, pois sua natureza foge a essa possibilidade. O mapa não segue fluxos determinados como nos decalques com a sua reprodução estática, mas se encontra nos movimentos, nas intensidades criadoras a partir da multiplicidade. Os mapas se dobram, se redobram a todo momento, numa articulação constante entre fluxos imprevisíveis, e por ser assim, não obedece a lógica arborescente, “ele é estranho a qualquer ideia de eixo genético ou de estrutura profunda” (Deleuze; Guattari, 2009, p. 20). O rizoma se constrói, se desconstrói e reconstrói nas fronteiras, não nas profundidades determinantes.

Coordenadoras e coordenadores pedagógicos não são meros executores de planos estruturados previamente, como no modelo arborescente, mas sim cartógrafos que estão em constante (re)construção, ajustando caminhos, recalculando rotas, conectando saberes e criando possibilidades de aprendizagem para si e para os demais envolvidos na vivência escolar.

No rizoma não há general [líder], sua constituição segue sempre um arranjo inusitado, seu crescimento acontece na medida em que se difere, seu sistema a-centrado se baseia na ligação pela diferença, assim como um mapa “[...]que deve ser produzido, construído, sempre desmontável, conectável, reversível, modificável, com múltiplas entradas e saídas, com suas linhas de fuga” (Deleuze; Guattari, 1995, p. 32).

Segundo Kastrup e Passos (2014), a cartografia é uma abordagem de pesquisa-intervenção participativa que não estabelece um distanciamento entre aquele que pesquisa e aquele que é pesquisado, mas se configura na contramão desse pensamento, pois esta abordagem busca promover formas de aproximação, de modo que seja estabelecida uma relação de produção conjunta, recíproca entre os envolvidos na pesquisa. Sendo assim,

[...] diferentemente das árvores ou de suas raízes, o rizoma conecta um ponto qualquer com outro ponto qualquer e cada um de seus traços não remete necessariamente a traços de mesma natureza [...] O rizoma não se deixa reconduzir nem ao Uno nem ao múltiplo [...] Ele não é feito de unidades, mas de dimensões, ou antes de direções movediças. Ele não tem começo nem fim, mas sempre um meio pelo qual ele cresce e transborda (Deleuze; Guattari, 1995, p.31).

Ao tratar das inquietações que proponho com este trabalho, penso que este giro metodológico que se apresenta enquanto possibilidade criativa viajante pode favorecer tais aproximações, visto que os atravessamentos formativos que me interpelam no meu fazer como pesquisador e no desenvolvimento do meu ofício enquanto pedagogo são rizomáticos, se cruzam, se conectam, produzindo e se reproduzindo mutuamente, não obedecem a lógica determinista que se atribui ao formar o status de preparação linear, pois “se pensarmos o processo formativo do professor apenas na perspectiva instrumental, isto é, na apresentação de conceitos e estratégias de ensino, estaremos bem distantes de uma concepção de formação pautada na experiência” (Zen; Sá; Carvalho, 2018, p. 83).

No intuito de apresentar a condução da viagem a partir da abordagem cartográfica, faço uso do diálogo proposto na obra de Costa (2014):

- O que é cartografia?
 - É uma ciência geográfica que produz e estuda mapas.
 - Mas mapas de quê?
 - De territórios, ora bolas.
 - Sim. De países, cidades, regiões, estados...
 - Mas o que esse papo de geografia tem a ver com o que estou pesquisando?
 - Ora, até onde eu saiba, toda pesquisa trabalha com territórios.
 - Territórios? Hum, não entendi...
 - Sim, territórios. Podemos falar em territórios subjetivos, territórios afetivos, territórios estéticos, territórios políticos, territórios existenciais, territórios desejantes, territórios morais, territórios sociais, territórios históricos, territórios éticos e assim por diante [...]
- (Costa, 2014, p.68)

Para cartografar é necessário, acima de tudo, situar-se e movimentar-se no território. Território esse que é composto por múltiplas entradas e saídas; numa dinâmica de construção, desconstrução e reconstrução constante. Aqui buscaremos entender que pesquisa não desvela, não representa, assim como o território não é imóvel ou estático, mas repleto de movimentos, para isso, assim como Costa, nos propomos a pensar a cartografia diferentemente do seu uso habitual. A cartografia empreendida nesse estudo é realizada de forma processual, esta se relaciona com os fluxos e movimentos dos encontros no território com seus agenciamentos, devires, reencontros e redes que podem se conectar.

Assim, a cartografia não se caracteriza por ser representativa, mas pode ser entendida como o acompanhamento e a vivência de processos experimentais (Kastrup; Passos, 2009). Nesse processo criativo de produção interventiva o cartógrafo se utiliza de mapas, que são

dinâmicos nos processos de criação de conexões. Nessa abordagem, o mapa é rizomático, e a criação é elemento constitutivo das problematizações. Assim sendo, podemos entender a cartografia como caminho possível este trabalho de pesquisa, visto que um mapa

[...] é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente. Ele pode ser rasgado, revertido, adaptar-se a montagens de qualquer natureza, ser preparado por um indivíduo, um grupo, uma formação social. Pode-se desenhá-lo numa parede, concebê-lo como obra de arte, construí-lo como uma ação política ou como uma meditação (Deleuze; Guattari, 1995, p.21).

Entendendo esse caráter maleável do mapa e ciente da possibilidade de entrada no campo por qualquer parte, nossa intenção em *compreender de que maneira as experiências formativas do(a) pedagogo(a) agenciam sua atuação na coordenação pedagógica e produzem sentidos para o seu trabalho*, passa, necessariamente, por estabelecer algumas conexões entre os múltiplos atravessamentos formativos que constituem os(as) pedagogos(as) e suas atuações nos diferentes campos possíveis para este profissional, sobretudo àqueles que, como eu, tiveram suas inserções no campo profissional logo após a graduação e viram na prática diária a formação se constituir enquanto movimento contínuo que não se reduz à experiência acadêmica.

2.2 Para ouvir melhor durante a caminhada... a otobiografia

Ao começar esta pesquisa, me inquietei nas procuras teóricas/filosóficas que poderiam compor este texto de dissertação. Ao fazer uso dos estudos que caminham na direção pós-qualitativa e propor para esta pesquisa a abordagem cartográfica, me deparei com a *otobiografia*. Tal conceito metodológico é fruto da criação filosófica do francês Jaques Derrida e diz respeito às possibilidades da construção de análises e reflexões dos sentidos provenientes de algo escrito por meio da escuta. No Brasil, o professor Silas Monteiro⁴ é reconhecido como pioneiro ao utilizar os estudos otobiográficos como método de pesquisa no campo da Educação. A abordagem otobiográfica visa investigar textos escritos a partir da noção de escuta preconizada por Nietzsche (1995), dessa forma, a intenção é empreender uma escuta para que possam ser extraídos os sentidos de algo escrito. Para apresentar a otobiografia e sua operacionalização Monteiro (2007, p. 479-481) explicita que:

⁴ Silas Borges Monteiro é doutor em Educação pela Universidade de São Paulo.

O ouvido é formado de três partes: ouvido externo, médio e interno. Externo refere-se ao que vemos: a orelha, em forma de pavilhão, que capta as ondas sonoras e as transportam pelo meato acústico externo até a membrana do tímpano, ou seja, está em ação a recepção e o transporte acústico. O tímpano (um dos elementos do ouvido médio) transfere as ondas, pela cavidade timpânica, ao ouvido interno, onde encontrará o labirinto membranoso que possui receptores nervosos, ligados ao cérebro, para a interpretação das ondas sonoras. Essa otofisiologia é metafórica: Derrida brinca com os termos. Quando fala do ouvido de Nietzsche, recreia-se em lembrar do labirinto que, nesse caso, possui duas conotações: um órgão do ouvido e um termo caro ao poeta de Ariadne, oriundo da mitologia grega – o labirinto. Superfície complexa, de caminhos e velocidades múltiplos, que exige saberes e riscos, sem a garantia de um caminho definitivo. [...] A metáfora despertada pela escuta concilia-se com a de labirinto. [...] O elemento de composição ot(o), no dicionário Aurélio, tem, entre outros, o sentido de “labirinto membranoso” - parte da fisiologia do ouvido interno. Escutar, portanto, é percorrer o labirinto das significações das forças presentes na produção humana, nos escritos, na autobiografia.

Nesse sentido, ao fazer uso da otobiografia, procuramos questionar a raiz das palavras, que Derrida denomina de *dynamis*, que para ele é designada “como a força, a potência virtual e móbil que dá ao texto vivência” (Monteiro, 2007, p.473). Assim, o pesquisador deve procurar escutar as vivências dos participantes, pois “são elas que nos mostram os valores e os saberes efetivados ao longo de um tempo de vida” (p. 471). Ao propor a escuta das vivências dos participantes desta pesquisa através dos seus escritos, buscaremos ouvi-las a partir dos movimentos formativos que lhe atravessaram e lhe atravessam, considerando suas implicações com uma vida que não se faz desconectada dos acontecimentos que produzem sentido e lhes tocam e afetam diariamente.

Embora este texto não tenha a pretensão de ser assumido como uma pesquisa otobiográfica, a noção de escuta que o autor empreende em seus escritos me inspirou para este texto, pois “escutar é percorrer o labirinto das significações das forças presentes na produção humana” (p. 481). A Otobiografia expressa por Nietzsche “[...] pretende certamente significar que não é a mesmidade do autor que produz a sua autobiografia, mas o ouvido do outro [...]” (Miranda, 2021, p. 163 Apud Pereira, 1994, p. 235), assim, recorri a essa possibilidade da escuta sensível em meu texto, na tentativa de captar as nuances a partir das vivências narradas.

Ao entrar em contato com a dissertação de mestrado defendida por Santos (2024), fui fisgado pela possibilidade investigativa proposta através do *Otodiário digital*; a pesquisadora propôs uma atualização do conceito desenvolvido por Miranda (2021) em seu texto de doutoramento, na qual ela denominou de *Otodiário*. Santos (2024) justifica que tal atualização se deu a partir da dificuldade geográfica para promover encontros presenciais com os

participantes da sua pesquisa, assim, fez algumas apropriações do conceito inicialmente trabalhado por Miranda (2021) para satisfazer suas necessidades metodológicas e espaciais.

Miranda explica que o otodiário foi pensado para servir como “[...] um dispositivo singular, inventado para os registros dos processos formativos atualizados nos encontros de planejamento pedagógico e formação de professores [...]” (Miranda, 2021, p. 198), nessa conjuntura, penso que tal dispositivo seja importante em meus escritos, uma vez que sua utilização possibilita “[...] ouvir a vida escrita nos textos, ouvir as vivências que atravessam os modos de ser, percorrendo os labirintos das escolhas e renúncias do que se é e do vir a ser” (Miranda, 2021, p. 199).

Na intenção de ouvir através dos escritos de pedagogos(as) sobre suas formatividades e suas atuações no terreno da coordenação pedagógica, recorri à concepção da autora ao explicitar que o dispositivo em questão pode ser entendido como “[...] um convite às aberturas” (p. 197) e, assim como os mapas rizomáticos, sua utilização é potencializadora, flexível e possibilita reflexões outras sobre os sentidos que são produzidos ao fazer a escuta dos escritos de alguém. Além disso, ao lidarmos com os diários tradicionais podemos correr o risco de nos deparar com a inflexibilidade, com os segredos, com o escondido e o intocável, como algo que deva ser guardado, escondido, irrevelável. Na tentativa de nos esquivar desses aspectos o otodiário se apresentou como possibilidade ao compartilhamento, para as aberturas e socializações, para as conexões povoadas; dessa forma, o otodiário se configura como uma ferramenta para utilização com os(as) pedagogos(as) participantes desta pesquisa.

2.3 O otodiário digital como dispositivo de pesquisa

Ao considerar a importância dada por Monteiro (2007) ao conceito de otobiografia e a sua potencialidade nas pesquisas em Educação, decidi investir nesse conceito para o trabalho com os participantes da presente pesquisa. Ao tomar ciência da dificuldade geográfica/espacial para agenciar encontros presenciais, me interessei pela possibilidade da utilização dos recursos digitais para a incursão de maneira virtual com os(as) caroneiros(as) desta pesquisa, dessa forma, roubei de Santos (2024) a atualização feita para sua pesquisa de mestrado a partir das colocações de Monteiro (2007) e Miranda (2021). O roubo do qual nos fala Deleuze e Parnet “é o contrário de plagiar, de copiar, de imitar ou de fazer como. [...] o roubo, um duplo-roubo, e é isso que faz, não algo mútuo, mas um bloco assimétrico, uma evolução a-paralela, núpcias, sempre ‘fora’ e ‘entre’” (Deleuze; Parnet, 1998, p. 16). Assim, busquei fazer uso do otodiário

digital como dispositivo para esta pesquisa por me encontrar impossibilitado de promover encontros presenciais assim como Santos (2024), além disso, sua utilização nesta pesquisa permitirá “escutar a biografia – otobiografia – [porque esta] ainda pode captar melhor o que quer essa vida ouvida”. (Monteiro, 2007, p. 478).

Os diários guardam segredos, escondem com confidencialidade aquilo que decidimos não revelar, porém, ao empreender o otodiário nesta pesquisa, busco explorar essa natureza particular para proporcionar aberturas aos sentimentos, aos aspectos pessoais de cada indivíduo, dessa maneira, ao fazer uso do otodiário digital, acredito na possibilidade do compartilhamento das vivências a partir de uma perspectiva pessoal e intransferível, buscando captar as nuances dos escritos dos indivíduos, seus anseios, seus medos, suas alegrias e demais sentimentos e/ou sensações, abrindo caminhos para “ouvir a vida escrita nos textos, ouvir as vivências que atravessam os modos de ser, percorrendo os labirintos das escolhas e renúncias do que se é e do vir a ser” (Miranda, 2021, p. 199). Ao mesmo tempo, assumo o risco de me deparar com os silêncios, com as ausências, entretanto, buscarei entender que o não dito também fala, também produz sentidos e significados.

Outro fator que contribuiu para a escolha deste dispositivo diz respeito a processualidade que busco nesta pesquisa. Nos diários, geralmente seus registros são feitos com uma certa frequência, registrando aquilo que lhe acontece diariamente, assim, busco com o otodiário digital dar autonomia aos participantes ao registrar aquilo que lhe afeta diante das provocações feitas, sendo possível registrar diariamente e não apenas uma única vez, como tradicionalmente ocorre nas entrevistas.

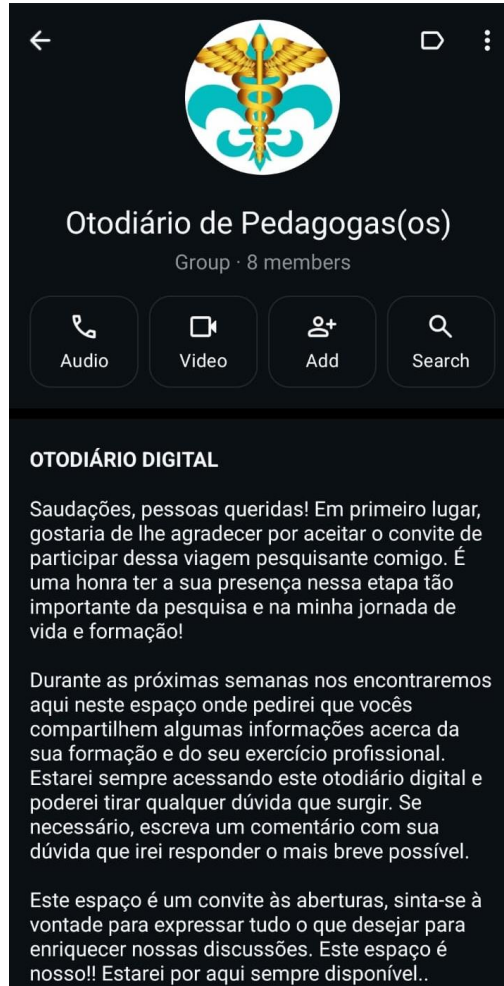
Dessa forma, criei um arquivo no *Google Docs*⁵ intitulado Otodiário Digital de Pedagogos(as), que foi compartilhado com os participantes da pesquisa. No entanto, os participantes sinalizaram uma maior viabilidade do Otodiário digital a partir do uso do aplicativo *Whatsapp*⁶, que permite o encaminhamento de mensagens de áudio, assim, transferimos nossas atividades para o *Whatsapp*, de forma que o Otodiário foi preservado como dispositivo de pesquisa, mudando apenas o aplicativo para uma melhor operacionalização. Ao decorrer das 3 primeiras semanas de novembro de 2024 o otodiário digital foi alimentado por

⁵ É um serviço criado pelo Google que permite a criação e colaboração em documentos on-line, em tempo real e que se conecta em diversos dispositivos que possuem acesso a rede de internet.

⁶ *WhatsApp* é um aplicativo multiplataforma de mensagens instantâneas e chamadas de voz para *smartphones*. Além de mensagens de texto, os usuários podem enviar imagens, vídeos e documentos em PDF, além de fazer ligações grátis por meio de uma conexão com a *internet*.

mim com algumas provocações acerca dos processos formativos de pedagogos(as) e suas atuações no campo da coordenação pedagógica.

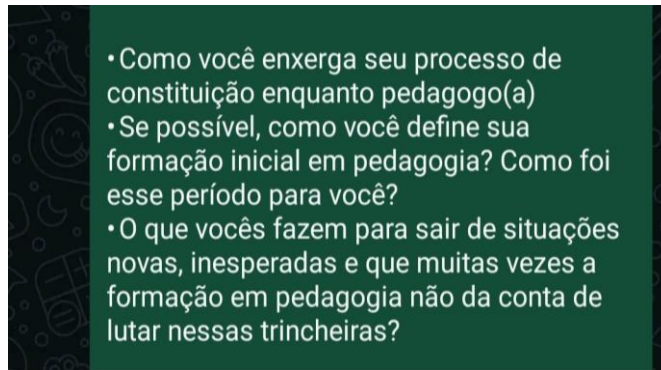
Figura 2 – Otodiário Digital



Fonte: Arquivo do autor

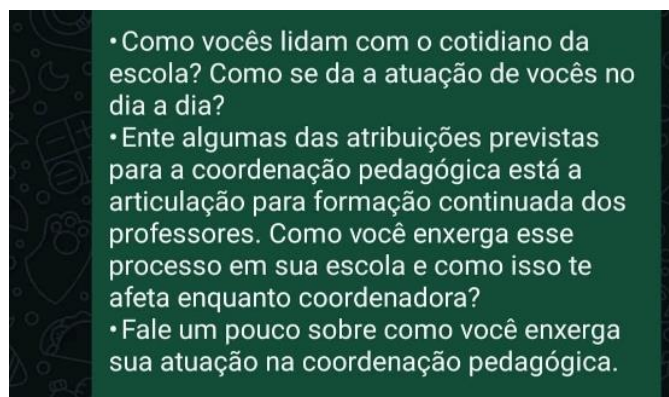
As provocações seguiram caminhos rizomáticos, de forma que foram se modificando a medida que o otodiário foi sendo construído e indicava mudanças nas rotas. Ao término das semanas, foram feitas as seguintes provocações:

Figura 3 – Semana 1



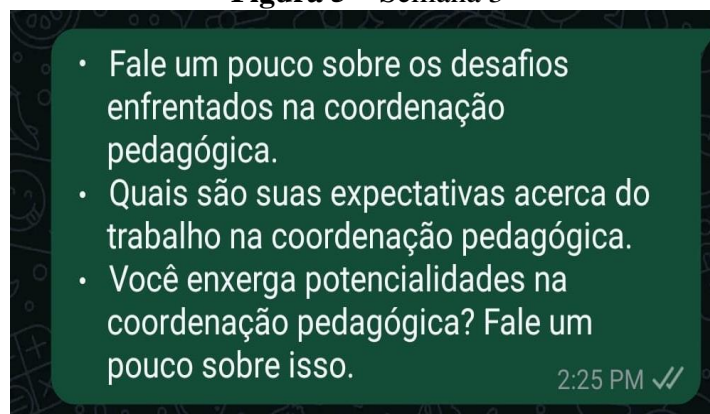
Fonte: Arquivo do autor

Figura 4 – Semana 2



Fonte: Arquivo do autor

Figura 5 – Semana 3



Fonte: Arquivo do autor

O período de 3 semanas foi definido em conversa com os participantes que sinalizaram suas disponibilidades limitadas no segundo semestre por conta das demandas em seus postos de trabalho. Os participantes puderam, ao longo das 3 semanas, registrar suas vivências e experiências e compartilhar as dinâmicas que envolvem/envolveram suas jornadas de atuação profissional. Foram registradas mensagens de texto e de áudio, que foram devidamente

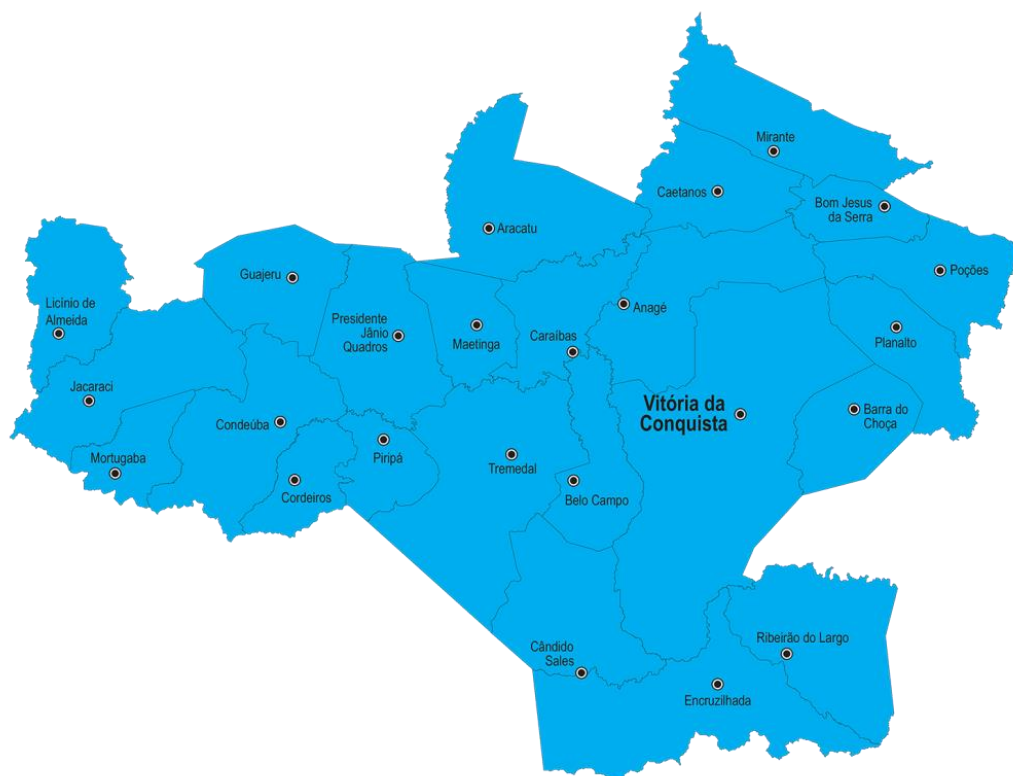
transcritas para o uso neste trabalho. Ao final das semanas de produções propostas, os registros realizados pelas pedagogas participantes passaram a compor as discussões que fazem parte deste texto de dissertação.

2.4 Agenciando encontros

Como mencionado na introdução deste texto, esta pesquisa-viagem é resultado de encontros. “Os encontros, em companhia daqueles que seguem o mesmo caminho, sentir com eles, apreender a vibração de sua alma e de sua carne, na passagem [...]” (Deleuze; Parnet, 1998, p. 51). Encontros esses que me aconteceram/acontecem a todos os instantes. Estudar educação sempre nos direciona aos encontros, às trocas, visto que a educação é um território de constantes movimentações. Dessa forma, nossa tarefa em agenciar encontros para esta pesquisa parte da premissa da potencialidade que tais encontros nos proporciona.

Direcionei-me na procura por caroneiros(a) que desenvolvem seus trabalhos como coordenadores(as) pedagógicos(as) na rede estadual de ensino da Bahia assim como eu. Nesta rede as características territoriais são conceituadas como espaços físicos, geograficamente definidos, em sua maioria contínuos e com critérios multidimensionais, tais como o ambiente, a sociedade, a cultura, a economia, a política etc. Assim, a rede estadual de educação do estado da Bahia acompanha a divisão em territórios de identidade, de forma a identificar as peculiaridades citadas e representar a secretaria de educação na administração regional, para isso conta com o reconhecimento de 27 Núcleos Territoriais de Educação (NTE's), sendo que cada núcleo abrange determinados municípios, sendo incorporados a partir das características de cada região.

Figura 6: Municípios que compõem o NTE 20



Fonte: Secretaria de Educação da Bahia

Para esta pesquisa nos direcionaremos ao NTE 20 Sudoeste Baiano. Tal NTE abarca os municípios de Anagé, Aracatu, Barra do Choça, Belo Campo, Bom Jesus da Serra, Caetanos, Cândido Sales, Caraíbas, Condeúba, Cordeiros, Encruzilhada, Guajeru, Jacaraci, Licínio de Almeida, Maetinga, Mirante, Mortugaba, Piripá, Planalto, Poções, Presidente Jânio Quadros, Ribeirão do Largo, Tremedal, Vitória da Conquista. Neste território de identidade a sede do seu núcleo se encontra na cidade de Vitória da Conquista, também conhecida como capital do sudoeste baiano.

O ingresso para o cargo de coordenador pedagógico na rede estadual de ensino da Bahia se dá por via de concurso público, sendo necessária a aprovação nos certames e diploma de licenciatura plena em Pedagogia. Para esta pesquisa, a fim de promover uma delimitação do nosso campo de investigação, usamos como recorte o ingresso de coordenadores(as) pedagógicos(as) na rede a partir do ano de 2018, data do penúltimo concurso público, visto que os aprovados no último concurso em 2022 estavam ainda em processo de regularização burocrática para serem empossados quando esta pesquisa começou a ser desenvolvida.

Para encontrar coordenadoras e coordenadores pedagógicos para essa pesquisa, recorri aos grupos de *Whatsapp* do NTE 20 dedicados ao contato com as coordenadoras e coordenadores pedagógicos em atuação. Num primeiro momento disponibilizei um formulário

online *Google forms*⁷ para que os coordenadores(as) sinalizassem o ano de ingresso na rede estadual de ensino, em seguida foi perguntado no mesmo formulário qual a instituição de ensino que os diplomou em suas formações em Pedagogia.

O retorno das respostas aos formulários apresentou alguns possíveis participantes da pesquisa, de modo que foi preciso estabelecer o devido filtro para que fossem incluídos na pesquisa apenas os indivíduos que se enquadravam nos termos estabelecidos para essa pesquisa, a saber: pedagogas e pedagogos que tiveram sua inserção na rede estadual da Bahia a partir do ano de 2018 e que tenham sido diplomados em Pedagogia pela UESB no campus de Vitória da Conquista. Esse último aspecto parte de uma motivação pessoal, visto que a UESB foi a instituição que também me diplomou em Pedagogia, já que incluo minhas experiências como coordenador nesse estudo notadamente percebidas em minhas argumentações entretidas aos de outros colegas.

Ao final do levantamento realizado com os formulários online consegui entrar em contato com 12 coordenadoras e coordenadores pedagógicos habilitados para compor esta pesquisa, desse modo, comecei o trabalho de apresentar a proposta da pesquisa ainda de forma individual, contextualizando os objetivos propostos com a pesquisa e compartilhando as ideias pensadas para a sua execução. Depois de esclarecido os apontamentos iniciais para com as pedagogas e pedagogos contactados, 6 aceitaram o convite para participar da pesquisa, sendo todas do sexo feminino. Em seguida, agendamos uma videochamada coletiva pelo *Google Meet*⁸ na qual apresentei detalhadamente a pesquisa, os objetivos, o cronograma proposto e tirei algumas dúvidas que surgiram.

Quem são as caroneiras que entraram nessa viagem pesquisante comigo?

2.5 Abrindo espaço para as caroneiras

Figura 7- Caroneiras a bordo

⁷ É um aplicativo de gerenciamento de pesquisas lançado pelo Google. Os usuários podem usar o Google Forms para pesquisar e coletar informações sobre outras pessoas e também podem ser usados para questionários e formulários de registro.

⁸ É um serviço de videoconferências e chamadas que opera em modo online, em dispositivos móveis e fixos conectados à internet.

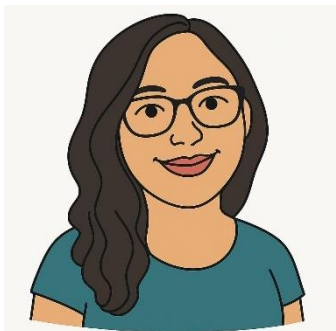


Fonte: Criado pelo pesquisador

As participantes que compõem esta pesquisa aqui denominadas de caroneiras fazem parte do quadro efetivo do magistério público estadual da Bahia, na função de coordenadoras pedagógicas. Mas, antes de adentrar nas discussões propostas, apresento essas pessoas tão importantes para a educação básica da Bahia e, especialmente para este trabalho de pesquisa. Além disso, a contextualização do percurso traçado pelos profissionais é importante para entendermos suas itinerâncias no magistério, pois ao escrever sobre si mesmas, as caroneiras não se posicionaram como meros objetos passivos e inalterados, mas sim como narradoras. Assim, não se limitaram a verdades impostas externamente sobre quem são, mas também se conectaram a informações que as atravessam, rompendo com a noção de identidade fixa e absoluta, e revelando-se como sujeitos em contínuo processo de construção (Larrosa, 2002).

Para proteger a identidade de cada caroneira e levando em consideração que esta pesquisa possui participantes apenas do sexo feminino, em nossos diálogos foi sugerido que usássemos nomes de mulheres importantes para cada uma delas para representá-las.

Dito isso, as caroneiras Helena⁹, Maria¹⁰, Dandara¹¹, Nilza¹², Léia¹³ e Alice¹⁴ foram se apresentando de forma livre, apresentando nuances de como se veem e se percebem...



Helena - Natural de Vitória da Conquista, afirma que sua trajetória profissional começou como professora em uma escola privada, transitando pela Educação Infantil num intervalo de seis anos. Na mesma instituição, passou a atuar na coordenação pedagógica e sentiu que foi importante para sua jornada profissional, pois sempre se interessou pelo desenvolvimento e execução de projetos, da assistência aos alunos e do constante diálogo com os pais. No entanto, revelou um pouco da fragmentação do trabalho na coordenação pedagógica ao assumir algumas atribuições da secretaria escolar, e por vezes assumindo papéis da direção na ausência do diretor escolar. Relembra ainda a necessidade de fazer algumas delimitações sobre suas atribuições, muitas vezes confundida como a responsável pelas questões artísticas da escola e resumida aos aspectos decorativos da instituição de ensino. Ao retomar os estudos depois de ingressar no mestrado e na preparação para a realização do concurso para coordenadora pedagógica pela rede estadual da Bahia, pôde ter mais clareza do seu papel enquanto coordenadora, buscando uma prática que se alinhasse às atribuições do cargo. Revelou que atua como coordenadora pedagógica da rede estadual da Bahia desde 2019...



Maria – Mãe de três filhos, 43 anos de idade, destacou que possui especialização em Educação, Cultura e Memória. É mestra e doutoranda pelo programa de Pós-Graduação em Memória, Linguagem e Sociedade da UESB. Tem em sua trajetória profissional passagens no campo público e privado, tendo atuado na docência e na coordenação pedagógica, além disso, foi professora no curso de magistério, também chamado de normal médio, na qual lecionava disciplinas pedagógicas e orientou o estágio na docência. Atuou em diversas instituições públicas

⁹ Primeira filha da participante da pesquisa.

¹⁰ Mãe da participante da pesquisa.

¹¹ Foi uma guerreira negra brasileira do século XVII símbolo de resistência e luta contra a escravidão e o racismo.

¹² Mãe da participante da pesquisa.

¹³ Mãe da participante da pesquisa.

¹⁴ Sobrinha da participante da pesquisa.

e privadas tanto no município de Vitória da conquista como nos municípios de Encruzilhada e Maetinga, também na Bahia. Diz que a atuação na coordenação pedagógica é norteadada por muitas emoções e uma constante vigilância para afirmar seu trabalho e as suas devidas atribuições. Segundo ela, os aspectos pedagógicos de suas funções são sempre confundidos com questões administrativas e burocráticas, descaracterizando sua ação enquanto coordenadora pedagógica...



Dandara – Especialista em Educação Especial e Inclusiva, trabalhando no campo da Educação há 17 anos. Começou a carreira docente na cidade de Vitória da Conquista ao trabalhar no Projeto Juventude Cidadã, idealizado pela prefeitura da cidade. Atuou na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) como estagiária, após essa experiência, atuou como professora substituta novamente pela prefeitura no Projeto Roda de Alfabetização e depois na Educação Infantil. Teve uma passagem pela iniciativa privada também como professora e atualmente é coordenadora pedagógica da rede estadual da Bahia desde 2019...



Nilza – É especialista em gestão escolar e em psicologia da educação. Com 42 anos de idade, atua na educação desde os 18, transitando como estagiária até chegar à coordenação pedagógica do Programa de Educação de Jovens e Adultos na cidade de Vitória da Conquista. Na iniciativa privada, atuou como coordenadora pedagógica do Ensino Médio de 2015 até 2019, quando passou a atuar na rede estadual da Bahia também no cargo de coordenadora pedagógica. Diz se identificar com a área de atuação e se sente satisfeita com o fazer presente na coordenação pedagógica, desde as demandas administrativas às de cunho pedagógico...



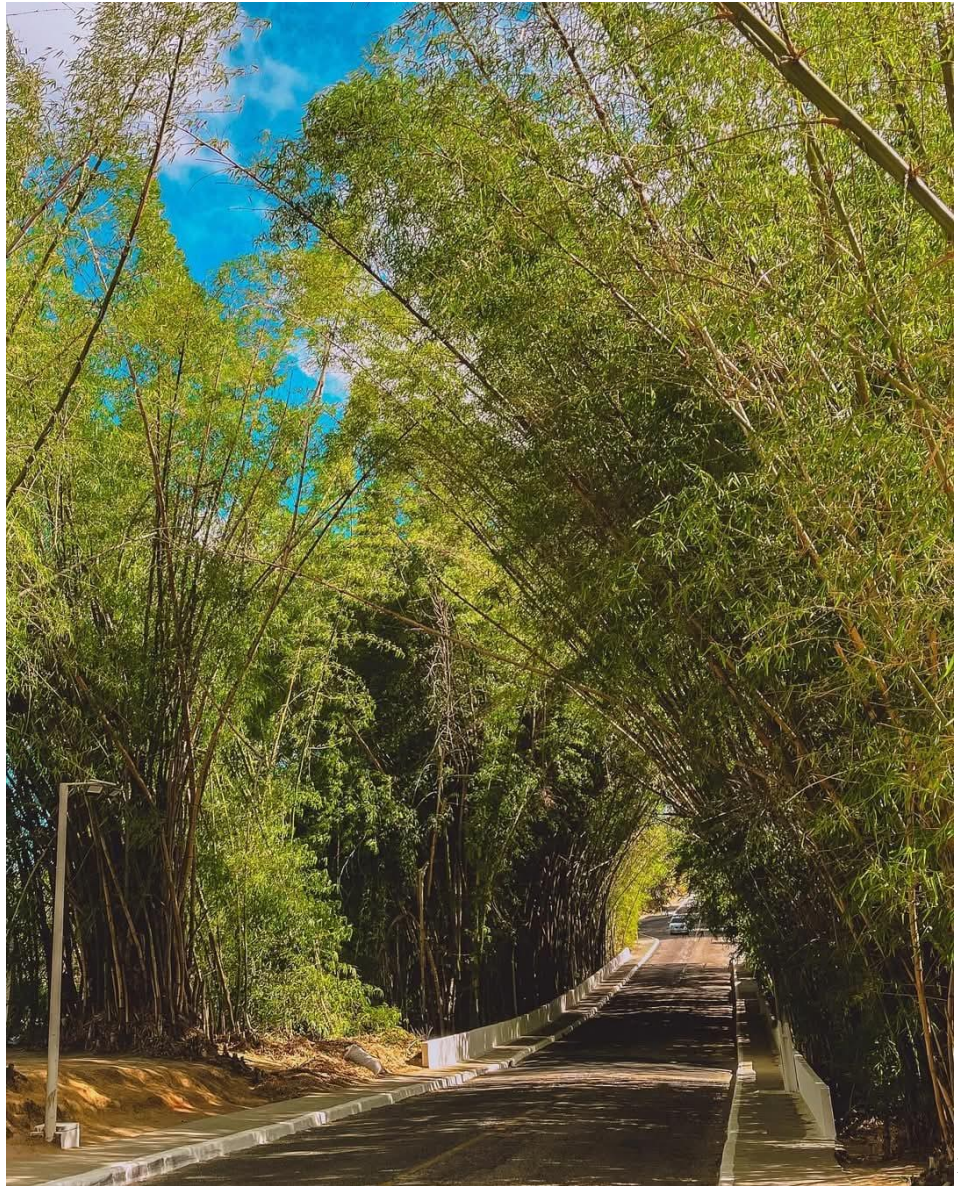
Léia – Com 27 anos de idade, nossa quinta caroneira possui pós-graduação em coordenação pedagógica. Já atuou na iniciativa privada como professora nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Infantil, além disso, já foi auxiliar de coordenação pedagógica também na iniciativa privada. Em relação ao serviço público, está atuando pela primeira vez, ocupando o cargo de coordenadora pedagógica pelo estado da Bahia via concurso público.



Alice – Tem 42 anos de idade e atua na área da educação há quase 20 anos, passando entre os cargos de professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental, da educação infantil, vice direção e coordenação pedagógica, acumula passagens entre os setores público e privado. Formada pela UESB em 2008, possui pós-graduação a nível de especialização em gestão escolar e MBA também em gestão escolar pela Universidade de São Paulo (USP), além disso, é mestra em educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da UESB. Está a cerca de um ano e meio ocupando o cargo de coordenadora pedagógica pelo estado da Bahia.



3 GIRO Nº 3: Parada para (re)visitações



Acho que se você viajar
Talvez eu fique na fossa
Talvez ninguém possa me consolar
Acho que se você viajar
Talvez eu quebre a louça
E atravesse a Rebouças sem olhar pra lado algum

E eu que tantos fui
Talvez não seja nenhum
Como agora sou, sou, sou

¹⁵ Entrada da UESB, *campus* Vitória da Conquista.

Como agora sou, sou, sou
Como agora sou, sou, sou
Como agora sou, sou
(Chico César)

3.1 O curso de Pedagogia no Brasil: dos dilemas históricos às disputas da atualidade

Ao propor uma discussão acerca da formação de pedagogos(as) e sua atuação no terreno da coordenação pedagógica, me vejo na necessidade de trazer um panorama histórico do curso de Pedagogia no Brasil e suas implicações a partir das inúmeras reformas que aconteceram ao decorrer dos anos. A intenção é apresentar uma contextualização dos eventos que fizeram com que cheguemos até a sua configuração atual, além disso, os eventos do qual me refiro fazem parte da luta travada no campo político para o estabelecimento de uma formação que dê conta de mitigar os estragos da herança de dominação escravocrata no país, visto que, inicialmente, os objetivos com a criação do curso passava pelo projeto de manutenção das forças de poder que imperavam nesse país, como por exemplo as incursões jesuíticas para evangelização e doutrinação a partir do *Ratio Studiorum*¹⁶.

Marcado pelas dicotomias entre especialista e professor, de bacharel a licenciado, do técnico ao generalista, o curso de Pedagogia foi concebido a partir da preocupação com a formação docente para o curso normal, assim, em 1939 a Pedagogia passa a fazer parte do contexto de criação das Faculdades de Filosofia, Ciência e Letras (Arantes; Gebran, 2014). Inicialmente, a configuração da matriz curricular do curso estava orientada a partir do modelo conhecido como 3+1, na qual compreendia três anos para a formação em bacharel e mais um ano para a formação como licenciado, este último a partir da finalização do curso de didática para que o estudante pudesse ser diplomado como licenciado em Pedagogia. Esta organização do curso fomentava as dicotomias já sinalizadas, uma vez que “[...]estudavam-se generalidades com conteúdo de base e superpunha-se o específico num curso à parte – o de didática da Pedagogia” (Brzezinski, 1996, p. 44).

Para além dessas questões, havia inconsistências e incertezas acerca do campo de atuação do(a) pedagogo(a), pois esta formação era carente de uma referência para o preenchimento das ocupações por este recente profissional, de modo que o(a) pedagogo(a) sem a diplomação com grau em licenciatura portando apenas o bacharelado era visto como um

¹⁶ Manual educativo dos jesuítas de 1599 adotado em suas incursões. Neste documento é possível encontrar orientações, funções, e metodologias para seu uso no trabalho educativo.

técnico em Educação. Assim, esses fatores influenciavam diretamente o curso de Pedagogia, uma vez que este era

[...] marcado por uma pseudo-identidade, passo a passo, o curso de Pedagogia foi ocupando lugar periférico no contexto das licenciaturas que já eram periféricas no elenco dos demais cursos superiores, porque percebidas como cursos de segunda categoria. Os professores mais bem preparados na universidade não se dedicavam ao curso de Pedagogia (Brzezinski, 1996, p. 46).

A estrutura de base curricular definida pelo Decreto-Lei n.º 1.190/1939 esteve em vigência até a aprovação da LDB 4.024/1961, quando o currículo mínimo e a duração do curso foram fixados pelo Conselho Federal de Educação (CFE), a partir daí surgiriam outros marcos legais que iriam subsidiar o planejamento e execução dos cursos de Pedagogia, a exemplo dos Pareceres nº 251/ 1962 e 252/1969 pelo CFE, sendo que este último trouxe uma mudança significativa ao abolir a disciplina de didática como elemento optativo, passando a compor o currículo para o curso de Pedagogia como parte comum. Além de abolir a disciplina didática como optativa ao curso, o bacharelado em Pedagogia também deixou de existir, restando apenas o grau em licenciatura. Como sinalizado, tais mudanças em níveis legais provocaram mudanças não apenas no arranjo estrutural dos cursos, mas também nos campos de atuação deste profissional. Com o passar dos anos e com a instável estruturação do curso, a forma como este profissional era visto sofreu diversas variações, sobre isso, Saviani (2008, p.51) afirma que as proposições legais que vigoraram até as décadas de 1960 e 1970 fizeram com que o(a) pedagogo(a) fosse

[...] taxado de generalista, pois se procurou privilegiar a formação de técnicos por meio das habilitações com funções supostamente bem específicas no âmbito das escolas e sistemas de ensino que configurariam um mercado de trabalho, demandando em consequência, os profissionais com uma formação específica que seria sugerida pelo curso de P. Daí a reestruturação desse curso exatamente para atender a referida demanda.

No que tange à evolução dos estudos pedagógicos em nível superior, Brzezinski (1996, p. 30) destaca que estes se caracterizaram por uma evolução lenta e irregular, “pois a educação é um dos setores da sociedade no qual os mecanismos sociais de resistência à mudança atuam com mais intensidade. A esta resistência acrescenta-se o desprestígio desta área de saber.” De maneira geral, a evolução apontada nos cursos de Pedagogia figurava predominantemente no campo das discussões, porém as alterações em termos legais e sua reestruturação só vieram a

acontecer cerca de 27 anos depois do Parecer 252/69, que manteve por quase três décadas uma orientação alinhada com as demandas das políticas conservadoras.

É a partir das décadas de 1980 e 1990 que as discussões tecidas nos setores sindicais voltados para a educação começaram a ecoar no cenário brasileiro, quando os educadores engajados nos debates, discussões, estudos e pesquisas “passaram a lutar pela modificação de práticas autoritárias brasileiras de formação de profissionais da educação [...] e concomitantemente passaram a escrever a sua história”. (Brzezinski, 1996, p. 83). Assim, abriu-se espaço para a promulgação Lei de Diretrizes e Bases da Educação LDB 9394/1996 que altera o cenário educacional brasileiro. Nessa esteira, o curso de Pedagogia a partir das mudanças traçadas com a LDB traz novos rumos para a educação e os profissionais que atuam nessa área, como podemos evidenciar em seu artigo 62 que define:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (Brasil, 1996).

Assim, uma série de mudanças passaram a ocorrer a partir dos desdobramentos da nova lei educacional brasileira, como a descaracterização das habilitações que surgiram no Brasil como forma de organizar diferentes áreas de atuação no campo educacional, sobretudo a partir da Reforma Universitária de 1968 (Lei nº 5.540/68) durante o regime militar. No período das habilitações, o(a) estudante de Pedagogia escolhia um itinerário formativo mais específico de acordo com sua intenção profissional, possibilitando a atuação em funções técnicas e de gestão dentro dos sistemas de ensino, como Magistério dos anos iniciais do Ensino Fundamental, Administração Escolar, Supervisão Escolar, Orientação Educacional e Inspeção Escolar.

Além disso, o fim das habilitações não foi acompanhado de uma reorganização estrutural que garantisse o aprofundamento de saberes específicos nas demais áreas da educação. De modo que, campos de atuação para pedagogos(as) com saberes específicos continuaram a existir, mas sem a devida atenção no âmbito curricular, resultando em possíveis defasagens dos estudantes em áreas como a coordenação pedagógica, introduzida como campo de atuação para pedagogos(as) mas sem atenção específica no currículo.

A LDB trata em seu texto também da criação de novos espaços para a formação de professores da Educação Básica, como os Institutos Superiores de Educação (ISE). Soma-se a estas mudanças as recomendações da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da

Educação (ANFOPE), que sinalizaram para uma política de formação de pedagogos(a) que se constitua dos elementos: formação inicial de qualidade, condições de trabalho dignas e formação continuada como direito do profissional e dever da agência contratante (Brzezinski, 1996).

Como dito anteriormente, as mudanças ocorridas através da nova LDB puderam ser sentidas a partir do surgimento também de outros documentos normativos para a regulação dos cursos de licenciatura no Brasil. Em particular, o curso de Pedagogia sofre ainda mais modificações com a publicação da Resolução do Conselho Nacional de Educação CNE/CP nº1/2006 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Se tratando da formação do(a) profissional pedagogo(a) o documento traz na composição do seu texto no artigo 4º a determinação de que:

O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:

- I - Planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;
- II - Planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;
- III - Produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares.

Sendo assim, com novas normativas para o curso de Pedagogia e instituição das diretrizes curriculares, o curso passa por uma reformulação da matriz curricular, contabilizando 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, divididas em três grandes eixos: atividades formativas; estágio supervisionado e atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos. Além disso, a resolução CNE/CP nº 1/2006 passa a estruturar o curso em 3 (três) núcleos de fundamentação:

Núcleo de Estudos Básicos - que tem como objetivo, por meio do estudo acurado da literatura pertinente e da realidade educacional, assim como por meio de reflexão e ações críticas e considerando a diversidade e a multiculturalidade da sociedade brasileira [...].

Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos - Conteúdos voltados às áreas de atuação profissional priorizadas pelo projeto pedagógico e que,

atendendo a diferentes demandas sociais, oportuniza, entre outras possibilidades [...].

Núcleo de Estudos Integradores - Visa proporcionar o enriquecimento curricular [...] (Arantes; Gebran, 2014, p. 292)

Como se vê, o curso de Pedagogia em sua trajetória de constituição apresenta diversas nuances sobre a formação de pedagogos(as) no Brasil. Sua instituição perpassa por caminhos tortuosos até a chegada da atual configuração do curso, fruto das lutas travadas no cenário político e social para a demarcação de um território educacional voltado para a formação de professores. Nesse contexto o curso passa a ocupar um lugar periférico frente às demais licenciaturas, visto que as mudanças ocorridas desde a criação do curso no país foram permeadas de incertezas sobre a função do(a) pedagogo(a) e o propósito do curso.

A histórica centralidade da docência como principal campo de atuação dos cursos de Pedagogia contribuiu para colocar em suspensão outras possibilidades profissionais no campo educacional. Com a ênfase quase exclusivamente na formação de professores para a Educação Básica, especialmente na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, muitos currículos deixaram de investir de forma consistente na preparação para funções outras, como as de cunho mais técnico como gestão educacional, orientação pedagógica, produção de material didático, políticas públicas e avaliação institucional.

Essa preponderância pela docência foi reforçada por diretrizes curriculares e por uma visão social e institucional que consolidou o papel do(a) pedagogo(a) como sinônimo de ‘professor dos pequenos’. Com isso, os cursos acabaram limitando o campo de formação e, conseqüentemente, o leque de atuação dos(as) egressos(as). A escassez de disciplinas e práticas voltadas para a formação técnica contribuiu para a invisibilização dessas funções e para a desvalorização de outros saberes pedagógicos que são igualmente importantes ao funcionamento e à qualidade das instituições educacionais, podendo resultar em dificuldades na atuação de pedagogo(as) que assumem funções fora do campo da docência.

Os currículos da formação de pedagogos(as) têm enfrentado disputas ideológicas e epistemológicas que refletem tensões entre concepções conservadoras e progressistas de educação. A atuação do(a) pedagogo(a) o(a) coloca frente a múltiplos desafios, sem que haja, no entanto, uma valorização proporcional ao impacto de seu trabalho na sociedade. Embora a diversidade de atuações de pedagogos(as) possa ser vista como uma potencialidade, ela também representa um desafio significativo, pois impõe uma carga de responsabilidades que, muitas vezes, não é acompanhada de formação específica suficiente.

Embora o(a) pedagogo(a) tenha um papel importante na formação educacional e social dos indivíduos, sua profissão ainda enfrenta baixos níveis de reconhecimento social. Essa situação está diretamente relacionada à desvalorização do magistério no Brasil, que se reflete tanto na remuneração quanto nas condições de trabalho.

Podemos inferir que as legislações e demais normativas para o curso de Pedagogia foram insuficientes para o enfrentamento aos dilemas históricos que o curso enfrenta/enfrentou, de modo que o campo de atuação do(a) profissional pedagogo(a) é permeado por ambiguidades. Mais do que nunca, penso que a atuação de pedagogas e pedagogos numa perspectiva potente passa pelo caminhar no devir, no sentir dos movimentos que emergem da formação e da atuação do(a) profissional pedagogo(a), no sentir das experiências que formam este profissional em seu cotidiano. Os tensionamentos das relações de força entre as disputas curriculares são urgentes, pois incidem em quais sujeitos estamos formando para atuar nos espaços escolares.

Ao discutir formação de pedagogos(as) em sua tese de doutoramento, Raic (2016) presume que o(a) pedagogo(a) não se faz exclusivamente nos cursos de graduação em Pedagogia, embora admita que o(a) profissional pedagogo(a) também não possa ser formado fora dele. Dessa forma, conclui que “afirmar um profissional pedagogo, no espaço social e legal do Estado brasileiro, pressupõe a passagem pelo curso de Licenciatura em Pedagogia” (p. 103). Assim como ela, vejo que tais provocações são importantes à medida que entendemos que a formação não opera exclusivamente na esfera individual, mas sofre as interferências dos agenciamentos coletivos do tecido social. Penso que, embora se coloquem como sujeitos ativos dos processos de formação e experienciem de maneira potente os eventos que lhes acontecem, os(as) estudantes são afetados pelas interferências externas, das condições materiais e imateriais em que operam os cursos, além das normativas legais que os orienta.

Como temos evidenciado nas discussões até aqui, as proposições para a formação de pedagogos(as) no Brasil historicamente caminharam na direção da centralização do curso para as apropriações teóricas, obedecendo a lógica da disciplinarização. Embora eu não tenha a pretensão de ignorar a importância das questões teóricas do curso em Pedagogia, penso que as propostas de formação insistem em criar modelagens para o exercício profissional de pedagogos(as), desconsiderando os fluxos de movimentos que os atravessam. Assim, a formação não é vivenciada como processo construtivo e constitutivo, mas como meta, numa lógica de “formação fabril”, produzindo trabalhadores em série, na qual a instrumentalização técnica prevalece sobre as aberturas, às possibilidades de uma formação entretecida com a vida.

No entanto, penso que a formação que potencialize os sujeitos caminha na contramão da lógica fabril, pois pensar numa formação que considere os movimentos e os fluxos que nos atravessam significa reafirmar o sujeito da experiência, capaz de se afetar em seus processos, gerando rupturas, possibilitando novas conexões, produzindo e se produzindo no mundo em que habita com potência criativa, pois como afirma Raic (2016) Apud Fuganti (2013), insistir em formação como meta é desperdiçar as potências criativas, minimizando as possibilidades de vida intensa.

3.2 O curso de Pedagogia da UESB: território familiar

Como tentei evidenciar nas discussões anteriores, a história da formação de pedagogos(as) no Brasil caminha sobre o terreno das lutas e disputas no cenário legal com as diversas reformas ocorridas nos cursos de licenciatura em Pedagogia. A emergência de uma reforma que representasse a categoria docente [pedagogos(as) e demais licenciados] surge juntamente com o levante dos movimentos sociais organizados numa luta coletiva para o estabelecimento de um regime democrático no país, democracia essa que não se faz desvinculada da construção de um projeto educacional que busque atender sua população com a devida qualidade. Assim, com o cenário democrático retornando ao Brasil com a promulgação da Constituição Federal em 1988 e com a LDB de 1996 em vigência, a educação brasileira volta a respirar depois do nefasto período de ditadura militar no país.

É também nessas condições que intensificam o número de instituições de Ensino Superior no Brasil, fruto das discussões acerca da profissionalização no país e a urgência para a formação e qualificação de mão de obra nas diversas áreas de atuação. Se tratando dos processos de escolarização e a emergência de novos profissionais da educação, as demandas foram se intensificando na medida em que o Estado buscava garantir os direitos assegurados com as novas legislações vigentes, como resultado, novas faculdades e universidades começaram a ser criadas pelo país, como a UESB, que foi fundada no dia 28 de maio de 1980 e hoje representa a região sudoeste da Bahia como uma das principais instituições responsáveis pela circulação do saber e pela formação profissional. A UESB é uma instituição *multicampi*, formada pelo *campus* de Jequié, o *campus* de Itapetinga, e o *campus* de Vitória da Conquista, onde se localiza sua sede administrativa. Contando com cerca de 47 cursos de graduação distribuídos em seus três *campi*, as vagas para admissão nos cursos de graduação são divididas

entre aprovados no vestibular anual da instituição e admitidos a partir da utilização da nota do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Em relação ao curso de Pedagogia, na modalidade presencial, campus de Vitória da Conquista [campo de referência nesse estudo], de acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) (2012), o curso foi criado no ano de 1998 para atender à necessidade e urgência de qualificar profissionais da área de educação na região, fato que podia ser observado também em outras regiões do país. Desde então, o curso se constituiu como referência de qualidade não apenas na formação de pedagogos(a), mas também na sua vasta produção científica e ações de relevância para a comunidade. Além disso, o curso tem como foco possibilitar aos estudantes uma vivência interligada entre os aspectos teóricos e práticos do campo da Pedagogia, visando ao licenciando uma formação que compreenda a integralidade necessária para uma atuação crítica frente aos desafios da docência no país e da nossa região, esta aceção pode ser verificada num trecho retirado do PPP do curso ao afirmar que:

A UESB dedica seus esforços por uma prática fundada nos princípios de formação, reflexão, criação e crítica, de modo a consolidar sua vocação interna, dirigida para produção e revitalização permanente do conhecimento, a fim de responder às demandas do mercado regional, com profissionais dotados de competência técnica, capacidade crítica e criativa, em condições de exercer seu papel na sociedade. (Projeto Político Pedagógico, 2012, p. 11).

De acordo com o PPP do curso, assim como as demais licenciaturas, a formação em Pedagogia oferecida pela UESB em Vitória da Conquista busca uma formação integral dos sujeitos, buscando propiciar uma qualificação que dê conta das várias e múltiplas questões que emergem da vivência na jornada docente.

Em relação a proposição do curso, o regime acadêmico do curso é semestral, com o estabelecimento de matrícula por disciplinas (sistema de créditos). O ingresso no curso é realizado em dois períodos, tendo uma turma com 40 alunos no primeiro semestre e outra com mais 40 alunos com entrada no segundo semestre. O curso possui dois turnos de funcionamento, sendo matutino e noturno. Para a obtenção do grau de Licenciado em Pedagogia, o discente deverá cumprir, além do percentual de 75% total das cargas horárias em todas as disciplinas práticas e teóricas, cumprir dentro dos prazos estabelecidos a obtenção dos créditos propostos através da estrutura curricular do curso.

O curso de Pedagogia da UESB, conforme delineado em seu Projeto Pedagógico para o *campus* de Vitória da Conquista enfatiza a formação de professores para a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental, alinhando-se às Diretrizes Curriculares Nacionais

(DCN's) estabelecidas pela Resolução CNE/CP nº 1/2006. Essa ênfase reflete a centralidade da docência consolidada pela LDB de 1996, que redefiniu o curso de Pedagogia como licenciatura plena para a formação de docentes, como expus anteriormente.

Como afirma Saviani (2009), com quem concordamos, a reorganização dos cursos de Pedagogia no Brasil não resolveu os problemas históricos da formação pedagógica no Brasil, apenas os deslocou. Se antes havia o risco da fragmentação por habilitações, agora se corre o risco da redução da formação do(a) pedagogo(a) à docência estrita, desconsiderando outras dimensões fundamentais do trabalho educativo.

Essa centralidade na docência por um lado representa um avanço na valorização da docência como eixo estruturante da formação, o que está em consonância com a luta histórica dos educadores por reconhecimento e profissionalização. Por outro lado, essa mesma centralidade se revela problemática ao invisibilizar as demais práticas educativas, além dos outros espaços possíveis para o(a) pedagogo(a) como atuação em projetos sociais, mediação cultural, produção de materiais didáticos, políticas públicas, entre outros. A Pedagogia, nesse sentido, perde sua dimensão plural e socialmente expandida, já defendida por Saviani (2008) ao tratar da educação como prática social que transcende os muros escolares.

É claro que entendemos que as habilitações previstas para a formação do(a) pedagogo(a) estavam alinhadas as logicas autoritárias do regime político à época. Todavia, um silenciamento da formação do(a) pedagogo(a) para esses campos de atuação talvez não tivesse sido a melhor estratégia das políticas de formação, vez que os(as) pedagogos(as) no exercício da coordenação pedagógica acabam por participar quase que diretamente das funções ali previstas. Essas questões que ora provoco são sentidas no otodiário digital, em que uma caroneira destacou a pouca atenção aos saberes específicos dentro do curso de Pedagogia e seus campos de atuação, como foi o caso de Nilza quando afirma que seu



[...] processo de formação e entendimento enquanto pedagoga se deu ainda na faculdade a partir dos estudos e das vivências na área da educação básica, e que a formação inicial [...] foi importante, mas o suporte teórico maior veio das especializações [psicologia da educação e gestão educacional]. Considero que minha graduação não aprofundou aspectos importantes da pedagogia e não considerou os diferentes campos de atuação do pedagogo (grifo nosso). (Nilza, otodiário digital).

A promessa de uma formação mais integrada e articulada deu lugar, muitas vezes, a uma formação genérica, pouco voltada ao aprofundamento teórico e prático das múltiplas dimensões

do campo educacional. O resultado tem sido uma formação que se pretende ampla, mas que, na prática, não abre possibilidades nos currículos de formação de pedagogos(as) para além da sala de aula.

No caso da UESB, campus de Vitória da Conquista, para onde voltamos nosso olhar durante esse estudo, notamos que a organização curricular do curso de Pedagogia na modalidade presencial seguiu as orientações a partir da LDB 9.394/96 e da resolução de 2006, porém também não deu conta de tratar das questões específicas dos demais campos de atuação além da docência. A organização curricular vigente pode ser examinada a partir dos quadros a seguir:

Quadro I – Integralização curricular I ao IV semestre

Semestre 1 360h	Semestre 2 360h	Semestre 3 360h	Semestre 4 360h
Introdução a Sociologia (60h)	Estudos Sociológicos em Educação (60h)	Currículos (60h)	Educação de Pessoas Jovens e Adultas I (60h)
Psicologia I (60h)	Psicologia II (60h)	Educação Inclusiva (60h)	Educação Infantil I (60h)
Introdução a Filosofia (60h)	Estudos Filosóficos em Educação (60h)	Didática I (60h)	Didática II (60h)
Introdução a Antropologia (60h)	Pesquisa em Educação I (60h)	Pesquisa em Educação II (60h)	Educação do Campo (60h)
Leitura e Escrita de Textos Acadêmicos;	Política Educacional I;	Política Educacional II;	Libras
Estudos Históricos em Educação I.	Estudos Históricos em Educação II	Alfabetização I.	Alfabetização II.

Fonte: Fluxograma do curso de Pedagogia UESB/VDC

Quadro II – Integralização curricular V ao VIII semestre

Semestre 5	Semestre 6	Semestre 7	Semestre 8
-------------------	-------------------	-------------------	-------------------

360 H	435h	420h	450h
Educação de Pessoas Jovens e Adultas II (60h)	Estágio na Educação Infantil I (225h)	Estágio nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I (60h)	Estágio nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental II (150)
Educação Infantil II (60h)	Conteúdo e metodologia do Ensino de Língua Portuguesa (60h)	Conteúdo e metodologia do Ensino de Geografia (60h)	Disciplina Optativa IV (60h)
Conteúdo e metodologia do Ensino de Ciências (60h)	Conteúdo e metodologia do Ensino de Matemática (60h)	Pesquisa Orientada II (30h)	Disciplina Optativa V (60h)
Conteúdo e metodologia do Ensino de História (60h)	Pesquisa Orientada I (30h)	Disciplina Optativa I (60h)	Disciplina Optativa VI (60h)
Gestão Educacional I (60h)	Gestão Educacional II (60h)	Disciplina Optativa II (60h)	Disciplina Optativa VII (60h)
Alfabetização III (60h)		Disciplina Optativa III (60h)	

Fonte: Fluxograma do curso de Pedagogia UESB/VDC

Como observado nos quadros acima, a centralidade do curso caminha na direção da formação para a docência, de modo que as disciplinas que abordam questões específicas para a atuação na coordenação pedagógica, por exemplo, só aparecem para os(as) estudantes a partir do 5º semestre, como é o caso das disciplinas Gestão Educacional I e II. Ao mesmo tempo, quando vamos para suas ementas, lá encontramos:

Quadro III - Ementa

GESTÃO EDUCACIONAL I
Ementa: Gestão educacional: aspectos históricos, políticos e sociais. Gestão democrática da educação. Dimensões da gestão educacional.

Bibliografia básica: BASTOS, João Baptista (Org.). Gestão democrática. Rio de Janeiro: DP&ASEPE, 1999. CHIAVANATO, Idalberto. Introdução à teoria geral da administração. Rio de Janeiro: Campus, 1999. OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos. Petrópolis: Vozes, 1997. FERREIRA, Naura S. P. C. (Org.). Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios. São Paulo: Cortez, 1998. LIBÂNEO, José Carlos. Educação escolar: política, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2003. PARO, Vitor Henrique. Administração escolar: introdução crítica. São Paulo: Cortez, 1988.

Bibliografia complementar: LÜCK, Heloísa. Concepções e processos democráticos de gestão educacional. Petrópolis: Vozes, 2006. PARO, Vitor Henrique. Gestão democrática da escola pública. São Paulo: Ática, 2001. TAYLOR, Frederick W. Princípios de administração científica. São Paulo: Atlas, 1990. TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (Org.). O Banco Mundial e as políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1996.

Fonte: Documento de processo de renovação de reconhecimento do curso de Pedagogia/2012

Quadro IV – Ementa

GESTÃO EDUCACIONAL II

Ementa: Projeto Político-Pedagógico: concepções e práticas. Cotidiano(s), cultura(s) e escola(s). Elaboração, desenvolvimento, coordenação e avaliação de Projetos Político-Pedagógicos.

Bibliografia básica: FREITAS, Luiz Carlos. Críticas da organização do trabalho pedagógico e da didática. São Paulo: Papyrus, 1995. GRAMSCI, Antonio. Os intelectuais e a organização da cultura. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978. HERNÁNDEZ, Fernando. Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. LIBÂNEO, José Carlos. Organização e gestão da escola: teoria e prática. São Paulo: Alternativa, 2001. MCLAREN, Peter. A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. VASCONCELOS, Celso dos S. Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. 2. ed. São Paulo: Libertad, 2002.

Bibliografia complementar: ALARCÃO, Isabel (Org.). Escola reflexiva e nova racionalidade. Porto Alegre: Artmed, 2001. ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Org.). O coordenador pedagógico e o espaço da mudança. São Paulo: Loyola, 2003. HELLER, Agnes. O cotidiano e a história. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970. VASCONCELOS, Celso dos S. Planejamento: plano de ensino, aprendizagem e projeto educativo. São Paulo: Libertad, 1995.

Fonte: Documento de Processo de renovação de reconhecimento do curso de Pedagogia/2012

Em contraposição ao que vemos nas propostas curriculares para a formação de pedagogos(as), percebemos que na rede estadual de ensino da Bahia, como dissemos na seção 2, item 2.4, grande parte dos concursos exigem a licenciatura plena em Pedagogia para o provimento nos cargos de gestão educacional, tal como a rede estadual de ensino da Bahia. Dessa forma, penso que a pouca atenção às questões específicas para o campo da gestão educacional, com foco na coordenação pedagógica, nos cursos de Pedagogia, em específico o curso da UESB, não viabilizam uma atuação que considere os fluxos de pedagogos(as) em áreas além da sala de aula, resultando muitas vezes na procura de formação específica para a área a nível de especialização, como afirmou a caroneira Nilza quando diz que “[...]o suporte teórico maior veio das especializações [psicologia da educação e gestão educacional] [...]” (otodiário digital).

Nessa tônica, temos evidenciado cada vez mais reformas curriculares sem abertura para maiores debates, negligenciando questões conceituais importantes, reduzindo a disputa a questões de carga horária. Além disso, não oportuniza estágios supervisionados no âmbito da gestão escolar para os estudantes, nem tensionam as relações entre a gestão escolar e as políticas públicas, minimizando as potencialidades de um aprendizado que atravesse os diversos campos do fazer educacional.

Embora algumas mudanças tenham sido anunciadas para a reformulação curricular do curso de Pedagogia da UESB a partir das Resoluções CNE nº 02/2015 e CEE 70/2019, o *campus* de Vitória da Conquista ainda não definiu sua reorganização, tendo suas discussões ainda em tramitação até a escrita deste texto.

Por fim, é importante ressaltar que as imprecisões no curso de Pedagogia não são neutras. Elas refletem disputas ideológicas sobre o tipo de educação que se deseja construir no país. A restrição do campo pedagógico à docência básica pode servir a um projeto de barateamento da formação, tecnificação da prática e contenção das potencialidades críticas da

Pedagogia, em consonância com os interesses neoliberais que buscam transformar a educação em serviço e o professor em técnico, reforçando a ideia de formação fabril.

3.3 Reflexões para re-historicizar as práticas pedagógicas e a coordenação pedagógica

Ao começar a escrita deste tópico me encontrei refletindo sobre as angústias que enfrento na minha prática diária enquanto pedagogo que atua na coordenação pedagógica. Penso que tais angústias perpassam pelo terreno da aparente incapacidade na construção de um trabalho potente. Se por um lado questiono a minha formação inicial como elemento passível para apontar as fragilidades da atuação na coordenação pedagógica, por outro lado penso que tal afirmação é muito mais complexa para subsidiar o argumento. As urgências do cotidiano no interior das escolas e o envolvimento nas ações burocráticas nos aprisionam numa prática diária que quase sempre não se renova. As atribuições aos(às) coordenadores(as) pedagógicos(as) decorrem de concepções epistemológicas que negam a especificidade do trabalho pedagógico e, em certa medida, os apontamentos encontram fundamentação na lógica da “racionalidade técnica que desconsidera a complexidade dos fenômenos da práxis educativa” (Franco, 2008, p. 120).

Nessa perspectiva, a fragilidade do trabalho da coordenação pedagógica se acentua devido à fragmentação da prática profissional, dos processos formacionais e às incertezas quanto ao exercício da função. Ademais, a centralização da formação nos cursos de Pedagogia, voltada principalmente para a docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais e Finais da Educação Básica, determinam as escolhas disciplinares e interferem nas composições curriculares, privilegiando alguns componentes e deixando outros em segundo plano, o que pode comprometer a abrangência dos diversos campos de atuação do(a) pedagogo(a). Este fato pôde ser observado nas indicações de mudanças da matriz curricular propostas no curso de licenciatura em Pedagogia da UESB através das discussões das Resoluções CNE nº 02/2015 e CEE 70/2019, visto que os componentes curriculares *Política Educacional I e II* e *Gestão Educacional I e II* passariam a compor um mesmo componente curricular, agora denominado *Política e Gestão Educacional*. Embora tal mudança ainda não tenha sido aprovada no *campus* de Vitória da Conquista, entendo que a discussão sobre sua possível efetivação é importante, pois além da redução considerável da carga horária, é possível identificar dificuldades frente as especificidades requeridas em cada componente curricular. Vale ressaltar que os dois componentes em questão têm em suas ementas aspectos primordiais para a prática do(a) CP e

necessitam de um diálogo alinhado, capaz de enfatizar a importância das políticas públicas e sua efetivação prática por meio da gestão escolar.

Ao olharmos mais aproximadamente para a coordenação pedagógica, notamos que, historicamente, essa função vem sofrendo com as inquietações sobre o seu papel dentro das escolas, seja pela fragmentação das atribuições, carência na formação e incertezas que permeiam esta área, ou seja pela aglutinação de tarefas a serem desenvolvidas desde a criação do cargo/função, isto porque o(a) CP assume um trabalho hoje que antes fora desenvolvido por outros profissionais da educação, a exemplo do Supervisor Pedagógico e do Orientador Educacional, cargos e funções que predominaram no cenário educacional brasileiro até a década de 1990 e estavam alinhados à uma lógica de fiscalização e inspeção do trabalho pedagógico. Diferentemente, o(a) CP desempenha um papel importante na promoção do ensino de qualidade, na formação de professores, na gestão de recursos e no apoio aos professores e alunos para garantir o sucesso educacional em uma instituição de ensino. Segundo o Documento I – Padrões de Competência (Bahia, 2003a, p. 2), o CP “[...] é o profissional que, na Escola, possui o importante papel de desenvolver e articular ações pedagógicas que viabilizem a qualidade no desempenho do processo ensino-aprendizagem”.

Nessa perspectiva, este profissional precisa compreender que as situações educativas são, antes de tudo, situações de extrema complexidade; as práticas educativas são permeadas por cosmovisões distintas, por diferentes perspectivas, o que demanda um trabalho minucioso para promover a força necessária para caminhar na direção da resolução dos conflitos e na superação das contradições. O(a) CP carece de um olhar atento para enxergar a clareza nos objetivos e perspectivas que a escola anseia, bem como precisa estar munido do entendimento de que a sua prática precisa estar alicerçada na autonomia profissional. Nas palavras de Franco (2008, p. 120), para entender e atuar nas dinâmicas com a coordenação pedagógica, o(a) pedagogo(a) precisa se perceber como um educador que, no exercício da sua função, deva “[...] produzir a articulação crítica entre professores e seu contexto; entre teoria educacional e prática educativa; entre o ser e o fazer educativo, num processo que seja ao mesmo tempo formativo e emancipador, crítico e comprometido”

Embora o cargo/função do(a) CP por vezes possua atribuições difusas nas normativas legais e nas instituições de ensino, na Rede Estadual de Ensino da Bahia alguns aspectos presentes no trabalho desses profissionais são apontados no Estatuto do Magistério Público do Ensino Fundamental e Médio do Estado da Bahia:

- a) Coordenar o planejamento e a execução das ações pedagógicas nas unidades escolares;
- b) articular a elaboração participativa do Projeto Político Pedagógico da Escola;
- c) propor e planejar ações de atualização e aperfeiçoamento de professores e técnicos, visando a melhoria de desempenho profissional

Nesse prisma, o trabalho na coordenação pedagógica pode ser compreendido como possibilidade de ação que deixa em evidência o caráter reflexivo e transformador da *práxis* docente. Assim, o(a) CP poderá ver seu trabalho como uma atividade que envolve aspectos como a organização, compreensão e transformação das ações pedagógicas nas escolas, tendo as finalidades coletivas contempladas a partir de uma dimensão que organize os espaços, tempos e processos. Além disso, uma tarefa fundamental numa prática pedagógica do(a) CP comprometida com a emancipação dos sujeitos que constituem o espaço escolar perpassa pela ação enquanto interlocutor interpretativo das teorias implícitas na prática pedagógica e na mediação para a sua transformação, dessa forma, é possível que o(a) CP se conscientize do seu papel, construindo diariamente suas possibilidades pessoais e profissionais (Franco, 2008). Uma caroneira afirmou que, para construir suas possibilidades profissionais, é preciso compreender que



[...] a escola é um espaço vivo e, por isso, nossa atuação precisa ser pautada na escuta e na articulação. Nem sempre conseguimos executar todas as tarefas planejadas para o dia, pois questões urgentes surgem a todo momento, desde a adaptação de um estudante com necessidades educacionais até a necessidade de intervir em situações de indisciplina ou violência. [...] Nosso papel é garantir que, apesar das dificuldades, o processo educativo não se perca e que todos os envolvidos [professores, alunos e famílias] sintam-se pertencentes a esse espaço. (Dandara, otoddiário digital)

Sobre a construção cotidiana de possibilidades pessoais e profissionais dentro dos processos educacionais que agenciam os(as) pedagogos(as), trouxe de Raic (2016) o entendimento da pedagogicidade para discutir a construção citada, visto que, para a autora, falar em pedagogicidades implica falar de intensidades nos movimentos de estar sendo pedagogo(a), em potências de devir. Dessa maneira, “devir é atualizar-se, mas nunca chega a ser” (p. 80). Ser pedagogo(a) passa pela compreensão da natureza sem finitude, em estado contínuo de atualização não para tornar-se, mas para experimentar-se num constante movimento de produzir a si mesmo, seja em escala pessoal ou profissional. Uma das caroneiras da pesquisa afirmou em suas narrativas que se sente em constante processo de formação, não acreditando numa finitude em sua constituição como CP ao afirmar que



[...] sinto que estou ainda em processo de formação. E se é que um dia vou estar acabada. Porque quando a gente fala que algo já está acabado, que já está finalizado, é como se algo não precisasse de mudança [...]. Eu estou no processo. Um dia talvez eu vou me sentir mais segura... mais segura com relação aos processos, mais segura com relação a lidar com os alunos, com os pais, com os professores. A partir das experiências vividas repetidas vezes, nós nos tornamos mais seguros, mais confiantes por conta das recorrências das situações no espaço profissional. [...] Então vai chegar um tempo em que eu vou me sentir mais segura, mais tranquila com relação ao meu cargo, com a minha formação, vou internalizar a minha função, mas que talvez eu fique eternamente inacabada por sempre perceber que tem algo mais para aprender. (Léia, otodiário digital).

Essa pedagogicidade (Raic,2016) tensiona a formação como processo finito, e abre espaço para uma formação que se constitui enquanto processo movente. Penso que seja possível pensar nessas pedagogicidades também dentro da coordenação pedagógica ao propor rupturas com as identidades designadas a estes profissionais, pois, ser CP implica tensionar a si mesmo cotidianamente numa construção que acontece de maneira complexa e processual, no sentir dos movimentos que nos agenciam; o “ser pedagogo comporta performances que o colocam em devires” (Raic, 2016, p. 84), sendo assim, ser coordenador pedagógico também comporta performances que me colocam em devires, em constante atualização, em devir-coordenador pedagógico.

O território da escola apresenta inúmeras situações que muitas vezes nos tiram do eixo, pois a vivência imanente com alunos e corpo escolar nem sempre são previsíveis, ao contrário, partem dos acasos, das surpresas e das complexidades que abarcam a diversidade de ser e a multiplicidade de acontecimentos.

Quando ao começo deste tópico disse que o argumento da formação era insuficiente para questionar as minhas angústias no trabalho com a coordenação pedagógica é por entender que as práticas pedagógicas são tão complexas como o meu próprio processo formativo, certo de que não são as determinações institucionais que me fazem CP, não sou moldado a partir de uma forma estabilizada, mas ao contrário, me constituo CP nas rupturas, no balançar das tramas da vida que colocam em jogo uma potência para o devir, para a inconcretude, sendo impossível imprimir uma única forma de ser pedagogo(a) e coordenador(a) pedagógico(a).

Feliz 
dia dos

Professores!



4 GIRO Nº 4: Pedagogos(as) e os movimentos formativos



Três metamorfoses do espírito menciona para vós: de como o espírito se torna camelo, o camelo se torna leão e o leão, por fim, criança”.

(Nietzsche, Assim Falou Zaratustra)

4.1 Formação e experiência: algumas reflexões

Discutir formação implica pensar em metamorfoses. As metamorfoses acompanham os movimentos formativos dos(as) pedagogos(as), assim, pensar em formação requer considerar as multiplicidades: Formações. Tal conceito atravessa a educação de maneira latente. Segundo o *Mini Aurélio: o dicionário da língua portuguesa* (2010), derivada do latim *formatio*, essa palavra significa criar, constituir e educar. A formação também pode ser entendida como passagem para outros estados. Estado de transformação, de mudança, de trânsito, sendo não linear, seguindo os caminhos de imanência em suas constituições. A formação envolve reflexão, ação ativa que produz novos sentidos e significados para aqueles que a vivenciam.

A formação acontece nos diferentes territórios que a educação mobiliza. Nos cursos de Pedagogia, no Brasil, a formação ganha lugar de destaque ao licenciar novos profissionais. Assim, a formação de pedagogos(as) se configura como processo sistematizado nas instituições de ensino superior que forma novos profissionais da educação com atuação na docência e em outros campos com necessidades pedagógicas. Embora os(as) estudantes dos cursos de Pedagogia precisem da vivência acadêmica sistematizada, devo reafirmar que não é somente ela que determina a formação dos sujeitos. O que nos acontece fora dos muros da academia possui sua importância formativa. O contato com os outros também ensina, também transforma. Ao nos colocar em contato com as artes, com as escutas, com saberes que o campo acadêmico não conseguiu mobilizar, também podemos ser afetados formativamente.

O cenário de formação de professores no Brasil foi se constituindo lentamente. À medida que o país crescia e se desenvolvia, a educação passava a ser entendida como ferramenta de transformação da realidade. A formação de professores no Brasil nos cursos de nível superior volta a ser discutida a partir da Lei n. 9394/96, assim, a principal lei que direciona a educação brasileira do nível básico ao superior se desdobra em diversos outros documentos, constituindo-se como um conjunto de leis voltadas para a educação no Brasil.

Ao estabelecer suas normativas educacionais, o país desenvolve conexões com outros sistemas de educação mundo à fora, se alimentando de recomendações propostas por tais sistemas na composição de suas leis, diretrizes e demais documentos responsáveis por nortear a educação brasileira. No que tange a formação de professores, uma das recomendações propostas por organismos internacionais que foram adotadas pelo Estado brasileiro se refere à centralidade da formação de professores como elemento possível para uma reforma educacional. Assim, define quatro pilares da educação que “sintetizam o caráter de prontidão

que deve ser formado nos educandos, a saber: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver junto e aprender a ser” (Zen; Sá; Carvalho, 2018, p. 83). As recomendações propostas desembocam em novas proposições para o campo da formação de professores com a publicação dos Referenciais para a Formação de Professores (RFP) pelo Ministério da Educação (MEC) em 1998. No documento a formação de professores se utiliza de “estudos e pesquisas realizadas, principalmente, por Donald Schön (2000) e António Nóvoa (1992, 1995a, 1995b, 1999, 2002), que propõem uma formação profissional baseada numa epistemologia da prática [...]” (Zen; Sá; Carvalho, 2018, p. 71), assim, ainda que decorrida duas décadas, as formulações propostas ainda reverberam no cenário educacional brasileiro, tendo a prática como centralidade na formação de professores, fazendo emergir os saberes docentes e a categoria experiência como conhecimento profissional dos professores (Zen; Sá; Carvalho, 2018).

Pensar a formação provoca a pensá-la em sua heterogeneidade, em multiplicidade. Ora, se ao começo desta seção afirmamos que formação deriva da criação, das conexões participativas, me parece contraditório nos apropriarmos da ideia de formação enquanto processo acabado, finito, estático. A narrativa de Léia me chamou atenção quanto a esse aspecto quando diz que



[...] formação e experiência não são coisas separadas, né? Uma alimenta a outra o tempo todo. A formação é aquele alicerce né? o estudo teórico, a base que a gente constrói nos cursos, nas leituras, nas trocas com outros profissionais. Mas se ficasse só nisso, a gente virava máquina de repetir conceito. A experiência é o que dá carne pra esse conhecimento, é o que faz a teoria ter sentido na prática. É estar na escola, lidar com professor angustiado, com aluno que não aprende do jeito "esperado", com família que não aparece, com gestão que nem sempre entende as demandas pedagógicas... Enfim, é viver a educação no dia a dia. (Léia, Otodiário digital).

Ao ouvir o relato da caroneira e mobilizar reflexões sobre o campo da formação, vejo como necessária a ampliação do olhar sobre a formação em articulação com o campo da experiência. Embora a caroneira tenha anunciado uma inseparabilidade da formação e experiência, ao decorrer do seu relato pude extrair a concepção de formação enquanto ação preparatória e a experiência enquanto processualidade temporal, a exemplo do cotidiano, aquilo que acontece no dia a dia. De modo oposto, penso que formação e experiência devam ser concebidas entretecidas, se alimentando mutuamente, produzindo maneiras outras de vivenciar a formação, traçando possibilidades de composição potente entre aquilo que me afeta enquanto experiência e aquilo que aprendo enquanto processo formativo.

No território da educação a definição de experiência sofre inúmeras variações, sendo a experiência muitas vezes usada para designar o bom profissional, àquele que possui experiência em determinada área. De outro modo, pode ser denominado experiente o profissional que já passou muito tempo por uma determinada prática. Sendo assim, é comum vermos a experiência unicamente como sinônimo de prática. Porém, “nas experiências estão em jogo o prático, o intelectual e o emocional” (Zen; Sá; Carvalho, 2018, p. 76). Nesse prisma, vejo como necessário entender a experiência em oposição à quantidade de tempo que o sujeito passa desenvolvendo determinada tarefa, ou unicamente pela variedade de espaços que este sujeito frequentou. A experiência se dá na produção de sentidos que damos ao que vivenciamos. Ao escrever sobre experiência, Larrosa (2004a, p. 27) explica que esta diz respeito ao

[...] modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao largo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece. No saber da experiência não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece.

Assim, entendemos a experiência em sua natureza particular e intransferível para com os sujeitos que a vivenciam, de modo que cada pessoa pode ser afetada de diferentes formas mesmo vivendo situações ‘iguais’. Para Larrosa (2004a, p. 22) “a experiência é o que nos passa, nos toca, nos acontece”, dessa forma, se não atribuirmos um sentido ao que acontece a nossa volta, ao que nos passa, é possível que não experimentemos nada. O autor afirma que “a cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece” (Larrosa, p. 21), nessa ótica, pode-se dizer que a experiência está intrinsecamente ligada à ação do homem como sujeito capaz de transformar a si e ao mundo no qual está inserido, porém se as ações ou aprendizados não promover transformação, não há experiência. Nessa ótica, não é apenas a formação que nos determina como profissionais, a experiência engloba uma série de movimentos que nos acontece, que também nos ensinam, e pude captar da seguinte narrativa quando a caroneira foi provocada sobre tais aspectos:



[...] E digo mais: formação e experiência não são estágios separados. Todo dia a gente aprende algo novo, todo dia a experiência ensina, e a formação precisa continuar acontecendo pra gente não cair no automático. Coordenar não é só saber muito, é saber sentir, escutar, acolher e, claro, seguir estudando. (Helena, otodiário digital).

No campo da formação de pedagogos(as), as instituições têm trabalhado na perspectiva de formar pedagogos(as) que produzem sentido às experiências formativas que se passam? Os contextos formativos de pedagogos(as) fora do ambiente acadêmico são considerados nas instituições formadoras? Em que medida os(as) pedagogos(as) são afetados pelas suas formações acadêmicas e pelas experiências?

Tais perguntas são de natureza complexa, dizem respeito à processualidade vivenciada diariamente nos espaços formativos no qual transitamos. Nas instituições de ensino superior, com suas determinações curriculares e algumas práticas desvinculadas do contexto de vida dos indivíduos somos aprisionados e informados constantemente, recebemos informações teóricas e práticas do que se acredita enquanto formação de pedagogos(as), mas em que medida estas informações se relacionam com as nossas vidas e apresentam experiências que nos formam? Segundo Raic (2016, p. 105), “a experiência como o que nos acontece, carregada de sentidos, não pode ser confundida com informação, com saber alguma coisa, ou como um acúmulo de tarefas realizadas”. É preciso se afetar com as experiências para que estas produzam sentidos para a formação.

Nessa configuração, a ideia de formação de pedagogos(as) que procuro tensionar caminha na direção de pensá-la na multiplicidade, no reconhecimento da experiência enquanto potência transformadora e criativa. Nos in-formar nas instituições acadêmicas não significa necessariamente experienciar positivamente os acontecimentos a nossa volta, de igual modo, uma atividade simples não se constitui em experiência, pois “o sujeito da experiência se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura.” (Larrosa, 2002, p. 24)

Penso que o(a) pedagogo(a) enquanto sujeito de ação se forma a partir das multiplicidades de experiências significadas e das rupturas, e não apenas no que tange à sua vivência outrora passiva que acontece nos ambientes acadêmicos, sem a provocação de mudanças. É na multiplicidade das experiências que vivenciei, vivencio e atribuo sentidos que me constituo pedagogo. As minhas relações com o mundo, com minha família, com meus amigos, com meus gostos e minha cultura no seio social também me formam e me transformam pois, se o “professor ensina com o que ele é, e não apenas com o que experienciou no seu contexto profissional” (Zen; SÁ; Carvalho, 2018, p. 76), enquanto pedagogo eu atuo nessa mesma frente, me utilizando de toda uma bagagem experiencial que me afeta, me forma e me transforma.

Larrosa (2005) ao se inspirar em Nietzsche retoma a frase “como se chega a ser o que se é” para dialogar com a ideia de formação, nessa mesma esteira, o autor faz uso do termo *Bildung* para sustentar sua provocação. No alemão, *Bildung* pode assumir diversos sentidos mas, ao usá-lo, o autor defende a tradução que se assemelha como formação. Nesse sentido, “*Bildung* poderia ser entendida como a ideia que subjaz ao relato do processo temporal pelo qual um indivíduo singular alcança sua própria forma”, assim, a ideia de formação firmada numa experiência significativa está alicerçada no desequilíbrio interno, numa viagem interior ao autodescobrimento para “converter-se no que se é” (Larrosa, 2005, p. 51-52).

Nos processos formacionais, a noção de experiência defendida pelo autor corrobora para o nosso tensionamento sobre a formação de pedagogos(as), uma vez que vemos a experiência como

[...] um passo, uma passagem. Contém o ‘ex’ do exterior, do exílio, do estranho, do êxtase. Contém também o ‘per’ de percurso, do ‘passar através’, da viagem, de uma viagem na qual o sujeito da experiência se prova e se ensaia a si mesmo. E não sem risco: no experiri está o periri, o periculum, o perigo. Por isso a trama do relato de formação é uma aventura que não está normatizada por nenhum objetivo predeterminado, por nenhuma meta. E o grande inventor-experimentador de si mesmo é o sujeito sem identidade real nem ideal, o sujeito capaz de assumir a irrealidade de sua própria representação e submetê-la a um movimento incessante ao mesmo tempo destrutivo e construtivo. (Larrosa, 2005, p .66-67).

Assim, entender os significados e os sentidos que o autor apresenta em sua defesa sobre a experiência e a relação desta com a formação ajuda a pensá-la como processo experiencial, contínuo e vibrátil, no qual o sujeito que se torna experimentador de si mesmo, travando uma luta contra o que ele já é, insere-se na busca de transformar-se naquilo que ele ainda não é, em estado constante sem uma finitude estabelecida, mas calcada no atualizar-se, em devir.

4.2 A formação de pedagogos(as) como re-existência

Em seu texto intitulado *Implicação, Autorização e Standardização Curricular: a formação de professores como re-existência* o professor Roberto Macedo tensiona a formação frente às concepções endurecidas que permeiam o vasto campo da educação no Brasil. Um elemento imprescindível que o autor apresenta está relacionado ao protagonismo dos professores dentro dos seus processos formacionais. Segundo ele, implicação e experiência precisam, criticamente, ser trabalhadas em conjunto no bojo de uma formação que corresponda

ao conceito de formação enquanto ato de criação. Para ele, uma formação que se constitua em potência criadora necessita que “professores possam construir seus processos de *autorização*, ou seja, tornarem-se em formação, co-autores de si (Macedo Apud Ardoino, 2015, p. 736). Como coordenadores(as) pedagógicos(as) também são professores mas exercem funções outras, penso que também devam construir seus processos de autorização. O relato de uma caroneira me provoca a pensar sobre isto quando tece sua consideração:



Rapaz, essa aí é daquelas perguntas que cutucam, viu [o que vocês fazem para sair de situações novas, inesperadas...?]. Porque falar de formação como ato de criação é romper com essa ideia engessada de que aprender é só absorver conteúdo pronto. A gente acredita que formação tem que ser viva, tem que provocar, tem que transformar, e isso só acontece quando implicação e experiência andam de mãos dadas. (Alice, otodiário digital).

Na esteira desse pensamento, buscamos ampliar o nosso olhar para o conceito de formação em seu aspecto contínuo, inacabado e passível de atualizações. Dessa forma, é importante perceber a formação enquanto processo, formando-se à medida que esses profissionais se encontram em atuação, “sem reduzirmos sua atividade a apenas um ângulo do investimento formacional” (Macedo, 2015, p. 738). Nessa conjuntura, os aspectos formacionais de pedagogos(as) numa perspectiva que se oponha ao modelo tradicional de formação enquanto modelação passa, necessariamente, pela compreensão da experiência como elemento constitutivo da própria formação. Para nós, assim como para o autor, é “impraticável a formação como produção em série” (2015, p. 738).

Se consideramos a formação como possibilidade de movimentos formativos inacabados, sua gênese transita no entendimento da formação como aquilo que acontece a partir da interação desse ser com o mundo ao incorporar um aprendizado formativamente, isto é, o contato formativo se transforma em experiência significativa a partir dos saberes envolvidos em tal processo. Daí se exprime a rejeição em visualizar a formação como modelação, pois ao desconsiderar as experiências significativas num processo formativo que leve em consideração a multiplicidade de movimentos pessoais e complexos que o ser em formação atravessa, desconsidera-se também a própria natureza formativa que se alinha à concepção de experiência outrora citada e de ato de criação, visto que o sujeito em formação pode não atribuir um sentido ao seu processo formativo ou até mesmo atribuir um sentido negativo, “até porque, de alguma perspectiva, de algum ponto de vista, nem toda aprendizagem é pertinente (Macedo, 2015, p.

740). Sobre isso, extraímos de outra caroneira uma narrativa que contribui para as nossas discussões:



Pra começar, formação sem implicação não gera mudança. Não adianta um curso top, cheio de teoria boa, se quem tá ali não se enxerga naquilo, não sente que aquilo dialoga com sua realidade. Então, o primeiro passo é trazer os professores pra esse lugar de sujeitos ativos da formação, onde eles percebam que o conhecimento não vem pronto, mas se constrói a partir do que vivem na escola.

E a experiência? Ah, essa é o nosso material de trabalho né? Não tem como discutir ensino sem olhar pro chão da escola, pras dificuldades reais, pros desafios que o professor enfrenta todo dia. A gente trabalha com formações que partem dessas vivências, que convidam os professores a problematizarem suas práticas, a se enxergarem como pesquisadores do próprio fazer pedagógico. O objetivo não é só "aprender mais", mas transformar a forma como a gente ensina e aprende. (Helena, otodiário digital).

As experiências significativas para pensar a formação de pedagogos(as) transitam no terreno da criação, mas não de uma criação qualquer, mas aquela cujo ato forma a si mesmo pela necessidade. Deleuze (1999, p. 3) afirma que “um criador não é um ser que trabalha pelo prazer. Um criador só faz aquilo de que tem absoluta necessidade”. E quais são as minhas necessidades como pedagogo? Ora, penso que se considerar as discussões até aqui, a minha necessidade na Pedagogia consiste em desenvolver uma prática singular e que seja constituída de sentidos positivos para a minha formação e atuação, seja na coordenação pedagógica ou qualquer outro espaço que demande os conhecimentos da área da Pedagogia. Nessa conjuntura, pensar “formação como irreducibilidade já é experiência dilatada, já é criação” (Macedo, 2015, p. 739), assim, ao imprimir uma prática formativa e de atuação profissional que busque romper com as modelações o sujeito opera em modo criativo, inventivo, “formando-se em atuação” (p. 738).

Para formar-se em atuação é necessário portar mais um aspecto fundamental nos processos formativos: o desejo. O desejo explicitado por Deleuze e Guatarri (2011, p. 16) é a própria afirmação da vida: “o desejo não para de efetuar acoplamento de fluxos contínuos e de objetos parciais essencialmente fragmentários e fragmentados. O desejo faz correr, flui, corta”. Nos processos de formação, o desejo age como força motora para a sua efetivação, de forma que o desejo pode ser visto para além do prisma da falta, da carência, mas se exprime na potência de ser que soma, que agrega e que cria novas produções, produções de si, pois o sujeito em formação que “produz implica o produto e o leva a um novo produzir” (Raic, 2016, p.140).

A formação como ato de criação desejante necessita da implicação dos sujeitos como atores da própria formação, formar-se em atuação é resistir, é se expor ao caos, aos desafios e aos fluxos que não se controlam, mas se vivenciam e experienciam. Para Alice (otodiário digital),



[...] no fim das contas, formação é criação porque ela não pode ser um simples repetir de fórmulas, tem que ser um espaço de invenção, de reinvenção, de dar novos sentidos às práticas que desenvolvemos. E isso só acontece quando a gente se envolve de verdade e quando a experiência vira motor de reflexão e mudança.”

Dessa forma, pensar na implicação nos processos formacionais enquanto possibilidade de ato de criação

[...] já é re-existência, mesmo que, de alguma forma, resvale nas dificuldades e nos excessos das sobreimplicações e seus atos falhos, que podem aqui e ali transbordar e embotar os fluxos compreensivos da formação. Mas essas dificuldades da itinerância formativa se configura na própria formação se fazendo, se quisermos eleger como centralidade a autorização como irredutibilidade formativa e a re-existência como modo de ser em formação (Macedo, 2015, p. 744)

Re-existir dentro dos processos formativos significa se atentar aos fluxos que nos movimentam e reafirmar a nossa posição para nos autorizar como protagonistas da nossa própria formação, fazendo das contradições e incertezas que habitam o terreno da educação artefatos para nossa reinvenção criativa e potente, pois “criar é sempre enfrentar o caos, traçar um plano, esboçar um plano sobre o caos” (Deleuze; Guattari, 2010b, p. 233). Enfrentar o caos com criatividade é necessário para consolidar uma re-existência na educação, de modo que a formação ou é criação ou então não possui pertinência (Macedo, 2015).

Ciente da possibilidade de uma certa rigidez presente nas instituições formadoras, das proposições curriculares que nos aprisionam, a formação na integralidade dos movimentos se constitui nas zonas fronteiriças, nas tramas que vão se desenrolando numa vivência imante dos acontecimentos, para isso, os atores do processo de formação imbricada com a vida desenvolvem artifícios para dissolver a rigidez, produzindo e se produzindo diariamente através do desejo em potência que agrega, que compõe e intensifica nossas ações de maneira intencional.



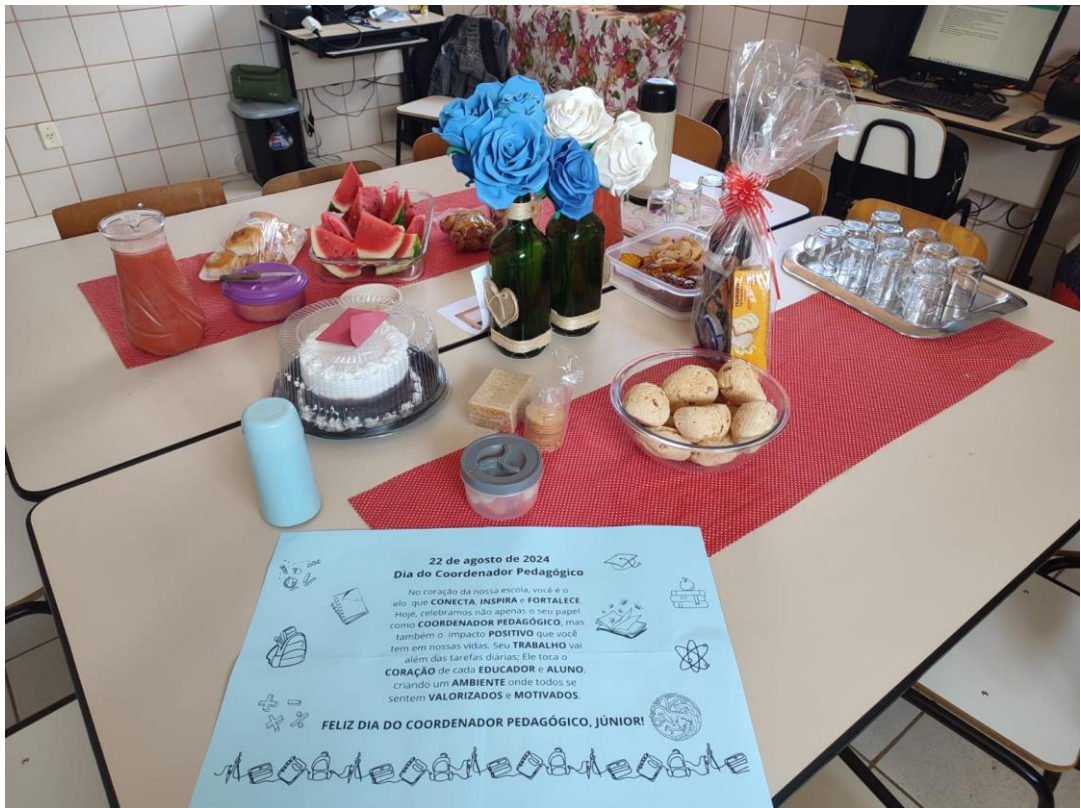
22 de agosto de 2024
Dia do Coordenador Pedagógico

No coração da nossa escola, você é o elo que **CONECTA**, **INSPIRA** e **FORTALECE**. Hoje, celebramos não apenas o seu papel como **COORDENADOR PEDAGÓGICO**, mas também o impacto **POSITIVO** que você tem em nossas vidas. Seu **TRABALHO** vai além das tarefas diárias; Ele toca o **CORAÇÃO** de cada **EDUCADOR** e **ALUNO**, criando um **AMBIENTE** onde todos se sentem **VALORIZADOS** e **MOTIVADOS**.

FELIZ DIA DO COORDENADOR PEDAGÓGICO, JÚNIOR!



5 GIRO Nº 5: Da Pedagogia à coordenação pedagógica: perspectivas e desafios



Tristeza mora comigo
 Por causa da solidão
 Eu pareço uma andorinha
 Querendo fazer verão
 Uma gota de água doce
 Querendo ser ribeirão
 Uma semente caída
 Querendo ser plantação
 Mas olhando pro deserto
 Eu sou apenas um grão
 De areia, um grão
 De areia, um grão
 De areia, um grão
 De areia, um grão

(Flaira Ferro)

5.1 O(A) pedagogo(a) e a coordenação pedagógica: o que é coordenado?

Ao longo deste trabalho de pesquisa me inquietei com as discussões tecidas em cada giro, ao mesmo tempo, me inquietava na luta diária na coordenação pedagógica, nos desafios

que me deparei e me deparo a cada dia, e na compreensão da complexidade que envolve os processos educativos no interior de uma escola. As questões que me afetaram neste trabalho se relacionam diretamente com a minha atuação profissional, proporcionando um mix de emoções e sentimentos que se entrelaçam em minha vida profissional e acadêmica, emergindo debates que se materializam na atuação enquanto profissional da educação. É comum ouvir dos(as) colegas CP's que a escola em sua complexidade é um lugar de pouco planejamento e que acumula uma gama de ações calcadas na improvisação, de modo que diversas atividades do dia a dia são conduzidas com base no bom senso, revelando um caráter espontaneísta e com ações emergenciais para tentar mitigar as demandas que emergem em suas atividades laborais.

Paralelo a isso, estes profissionais da educação se percebem exaustos, aflitos e munidos de uma angustia profunda ao revelar um trabalho cansativo que se estende para fora dos muros da escola. Além disso, devem lidar com questões relacionadas a indisciplina dos alunos e falta de professores, questões que se retroalimentam, uma vez que estão diretamente ligadas. Nesse sentido, os(as) CP's não conseguem visualizar objetivamente a dimensão do seu trabalho, questionando-se sobre o que precisa ser coordenado dentro das escolas. Nesse prisma,

[...] os atuais coordenadores não encontram na escola espaço qualificado para se apresentarem como aqueles que irão produzir mudanças. São atropelados pelas exigências pontuais da direção e não possuem, na perspectiva dos docentes das escolas, representatividade para tal. Além disso, sentem-se incapazes de empreender tais ações; sentem-se vulneráveis, pois apenas exercem uma função, mas não possuem o cargo de coordenadores (Franco, 2016, p. 23/24).

A imprevisibilidade é um fator recorrente no trabalho dos(as) CP's, e na maioria dos casos desviam suas atenções e reestruturam as suas práticas, formando um espiral de eventos que os colocam em xeque frente aquilo que é esperado de si no trabalho cotidiano. Fato que pôde ser evidenciado a partir dos relatos no otodiário digital:



Trabalhar no dia a dia de uma escola é um desafio que exige jogo de cintura o tempo todo. Nosso trabalho vai muito além de só organizar reuniões ou acompanhar o planejamento dos professores, a gente tá sempre resolvendo conflitos, pensando em maneiras de melhorar a aprendizagem, acompanhando como os alunos estão indo e ainda criando momentos de troca e formação para os professores. Como coordenadores pedagógicos, a gente precisa ser o meio de campo entre professores, alunos, gestão e a família. E olha, todo dia tem uma surpresa! As escolas enfrentam muitos desafios, tanto na estrutura quanto na parte social, então a gente tem que estar sempre se adaptando, buscando soluções na prática e garantindo que as coisas funcionem da melhor forma possível. (Alice, otodiário digital).

Entendido que o ambiente escolar é atravessado por eventos que nem sempre são planejados, Léia afirma que é preciso saber ouvir e entender as situações para vislumbrar soluções para resolvê-las:



A vivência na escola pública é uma correria danada. Como coordenadores pedagógicos, a gente faz de tudo um pouco: acompanha o trabalho dos professores, ajuda a resolver conflitos e dá aquele suporte pros alunos. Nosso trabalho começa antes mesmo do primeiro sinal tocar – tem reunião com os professores, conferência de frequência dos alunos, atendimento de demandas da gestão e, claro, sempre aparece alguma questão vinda da comunidade escolar pra gente lidar.

A gente até tenta planejar a rotina, mas a verdade é que todo dia tem alguma coisa diferente. Pode ser um aluno passando por uma situação difícil, um professor precisando de apoio, um problema na estrutura da escola... A gente nunca sabe o que vai surgir. Mas é isso que faz parte do nosso papel: garantir que, apesar dos desafios, o ensino e a aprendizagem aconteçam de verdade. E pra isso não basta só conhecimento pedagógico – a gente precisa ter paciência, saber ouvir, entender as pessoas e negociar soluções o tempo todo. (Léia, otodiário digital).

As narrativas das coordenadoras demonstram a contradição existente entre aquilo que é esperado da atuação da coordenação pedagógica e aquilo que realmente se consegue executar, pois pensar sobre o cotidiano e a perspectiva de coordenar as ações pedagógicas implica no reconhecimento das complexidades existentes no espaço escolar, o que pode resultar nas angústias dos profissionais ao fazerem suas escolhas do que priorizar em cada momento. Se de um lado as coordenadoras sabem da dinâmica intensa que transita entre acompanhar as práticas docentes, por exemplo, do outro lado precisam estar atentas às urgências que surgem no cotidiano e necessitam de uma ação imediata, muitas vezes sem o tempo necessário para o diálogo coletivo, sem o tempo de reflexão e análise para pensar na melhor saída para os problemas.

Além disso, os(as) pedagogos(as) que atuam na coordenação precisam lidar com as expectativas diante do seu trabalho, que se convertem em pressões tanto internas quanto externas sobre o seu fazer profissional. Segundo Raic (2016, p. 129),

[...] há uma expectativa com a ação do pedagogo, num determinado lugar; e, pensado rigidamente este lugar está protegido ou se protege contra as aberturas ao inusitado, já que as estratégias são práticas previstas. No entanto, este lugar continua sendo tensionado pelas forças dos agenciamentos maquínicos que desestabilizam tais estratégias, as quais não são suficientes para atender às demandas de um mundo movente.

Penso que quando o(a) CP se vê diante de uma situação inusitada, inesperada, a saída para essas situações deve acontecer a partir do entendimento da multiplicidade que permeia o fazer educativo, todavia, as angústias decorrentes da tomada de consciência sobre as complexidades existentes se misturam ao fato dos(as) CP's considerarem que suas formações nos cursos de Pedagogia são insuficientes para subsidiar as suas atuações. Nesse escopo, penso que as formações mais engessadas, sem abertura para as diferenças, tendem a cristalizar uma essência de pedagogo(a) que caminha no sentido de uma identidade única, irretocável e paralisante, capaz de levar o(a) pedagogo(a) e conseqüentemente sua atuação na coordenação para um caminho de descompasso consigo e com a realidade dos espaços escolares. Raic (2016, p. 123) afirma que “a atividade do pedagogo está muito mais relacionada às oportunidades produzidas nos fluxos das vidas, em múltiplos contextos com os quais fazem rizomas.” A autora defende a abertura dos currículos para uma formação de pedagogos(as) que busque a superação da perspectiva identitária; ao fazer uso das contribuições de (Sá, 2010, p.44), Raic (2016, p. 123) destaca que

[...] os pedagogos emergem de um mundo cujas referências convergem para determinados campos do saber, como a docência, a pesquisa e a gestão, campos esses que, supostamente, fundamentariam o currículo de um curso de formação de pedagogos, e por isso não podem ser pensados restritivamente, descolados do devir pedagogo, já que as itinerâncias formativas de cada sujeito podem produzir caminhos rizomáticos que o constituirão profissional, não podendo limitar-se a um conjunto de atributos definidos numa identidade modelar.

Nessa perspectiva, considerando que os(as) pedagogos(as), sequestrados pelas dinâmicas complexas das escolas com seu caráter emergencial e embebidos pela imprevisibilidade não possam ser responsabilizados pelas surpresas das situações inusitadas e não planejadas, acredito que as formações desconectadas de uma vida pulsante e que não considera os fluxos rizomáticos nos processos formacionais de pedagogos(as) são grandes contribuidores para as incessantes dificuldades que se apresentam no trabalho da coordenação. Uma vez que passamos a entender nesta pesquisa que a formação está para além da aquisição do instrumental teórico-prático, a fragilidade ou mesmo ausência de uma compreensão que considere os diversos fluxos do ser pedagogo(a) torna a experiência profissional ainda mais desafiadora. “O pedagogo emerge de um mundo imanente, não sendo passível de ser formado (no sentido de fim ou de finalidade) para servir a um mundo preexistente, como mero executor

de estratégias pedagógicas aprendidas na apropriação dos códigos da profissão” (Raic, 2016, p. 123).

Entendido que o ambiente escolar é permeado de situações complexas e que requer práticas que deem conta de vivenciar a multiplicidade de atravessamentos nas experiências pedagógicas, é importante se perceber como elemento constitutivo que produz e é produzido no território que habita, possibilitando um caminhar imanente. Raic (2016, p. 48) afirma que

no plano de imanência, no caos, onde tudo é movimento, somos segmentarizados por todos os lados e por todas as direções, cujas segmentariedades pertencem a todos os estratos que nos compõem. Há segmentarizações binárias, das grandes oposições duais (classes sociais, homem/mulher, adultos/crianças); segmentarizações circulares, das organizações, ocupações e posições que assumimos em casa, na escola, nos bairros, na cidade, no país; e segmentarizações lineares, em linhas retas, que vão de um segmento a outro, obedientes a uma ordem sucessiva que vai da família à escola, ao trabalho, à aposentadoria - traçadas com pretensas determinações.

Para habitar o caos é importante buscar formas de vivenciar os movimentos que nos acontecem, de forma a “colocar-se em entre-meios” (p. 65), pois como escreve Deleuze & Guattari (1997, p.118) sobre o caos, “nele tudo é movimento infinito, tudo salta, tudo dança, tudo pulula”, assim, para habitar o caos é preciso ser movimento pulsante também. Dessa forma, para que a atuação da coordenação pedagógica tenha possibilidade de atingir sua potência criadora, transformadora de si e das práticas e consiga habitar o caos, é importante se situar no território em composição, traçando linhas, mas não quaisquer linhas, e sim aquelas “do tipo rizoma, que não fazem contornos, mas passam ‘entre’ as coisas, ‘entre’ os pontos; são linhas flexíveis, que permitem traçar pequenas modificações e desvios”, pois essas linhas “são fluxos moleculares que ultrapassam os limites precisos e resistentes das segmentariedades da vida fazendo muitas coisas acontecerem, previsíveis ou não” (Raic, 2016, p. 67 Apud Deleuze; Guattari, 2012a).

Estar sendo pedagogo(a) com atuação na coordenação pedagógica é assumir posturas rizomáticas, é se perceber como parte integrante dos processos, se construindo e reconstruindo constantemente, lidando com a multiplicidade de eventos, seja de natureza previsível, organizada e planejada ou a partir dos cruzamentos com o inusitado, agenciada por motivos outros.

5.2 Entre formações e trans-formações: qual o rosto do(a) coordenador(a) pedagógico(a)

Os giros que nos conduziram até aqui exemplificam as dinâmicas e os movimentos que estão em torno dos(as) pedagogos(as) e da coordenação pedagógica, apresentando panoramas de formação e atuação e suas itinerâncias, além disso, o espaço de atuação destes profissionais se revela de forma complexa, coexistindo na multiplicidade de eventos que agenciam situações e sujeitos plurais, nesse sentido, a escola é terreno fértil para existência de sujeitos reais, com suas contradições e formas de ser e estar neste mundo. Os giros rizomáticos e suas conexões expõem a complexidade das tramas que se desenrolam para tentarmos compreender como o(a) CP afeta e é afetado no exercício de sua função, além disso propõe conexões com seus respectivos processos formativos, pois “o rizoma é a figuração da lógica magmática e da transgressão do ordenado, é a pura esquematização das multiplicidades” (Hur, 2019, p. 19). Pensar em formações rizomáticas implica considerar as multiplicidades que nos atravessam no fazer educativo desde a formação e as contradições que enfrentamos neste processo, uma vez que nos deparamos com instancias reguladoras que nem sempre abrem possibilidades para a efetivação da diferença, mas nos prendem em padrões definidores, previamente estabelecidos para agenciar maquinicamente determinados tipos de sujeitos.

Tais reformas acontecem diante do cenário de reformas também do ensino médio, numa relação de interligação entre novos currículos para o nível superior mas também para a educação básica. Mas em que medida estas reformas atingem os(as) pedagogos(as) e suas atuações no campo da coordenação pedagógica? Ora, se aqui propomos discutir formação e atuação destes profissionais do campo educacional, é imperativo que consideremos os agenciamentos decorrentes das relações de força e da discursividade dos currículos. Do ponto de vista da linguagem, o currículo “é uma prática social, discursiva e não discursiva, que se corporifica em instituições, saberes, normas, prescrições morais, regulamentos, programas, relações, valores, modos de ser sujeito” (Corazza, 2001, p. 10).

As implicações decorrentes das formações agenciadas pelos currículos são plurais, intervém diretamente não apenas na característica prática do formar para aplicar algo [técnicas e métodos], mas se converge no formar enquanto processos de composições de si, enquanto tramas que nos constitui como sujeitos potentes. Segundo (Corazza, 2001), o currículo dispõe de uma linguagem capaz de imputar aos outros alguma verdade. “O currículo sempre diz mais do que quer e, ainda, diz sempre outras coisas do que afirma dizer” (Raic, 2023, p. 9). É na esteira desse pensamento que vemos o currículo como uma máquina de poder que produz

rostos, não de rostos quaisquer, mas aqueles que a sociedade imagina serem funcionais. Assim, “é um processo ‘civilizatório’ (grifo da autora), na medida em que introduz o sujeito a um tipo aceitável nos estratos sociais. Os rostos são efeitos de agenciamentos de poder e não existem fora do desejo” (p. 9). O rosto é, nesse sentido, uma enunciação, capaz de interferir no desejo social ao produzir determinadas subjetividades.

Ao considerar os currículos das universidades para a formação de pedagogos(as), podemos extrair das relações de forças que habitam esse território a intencionalidade para a produção do rosto do(a) pedagogo(a), conseqüentemente, há também intenções para a produção de rostos para a coordenação pedagógica, uma vez que “os rostos concretos nascem de uma máquina abstrata de rostidade que irá produzi-los [...]” (Deleuze; Guattari, 2012, p. 37). A escola também como um espaço normatizador necessita de determinados tipos de sujeitos para a efetivação de suas práticas, dessa maneira, os processos formativos de pedagogos(as) como máquinas abstratas para a produção do rosto do(a) pedagogo(a) e do(a) CP soma-se a multiplicidade de eventos que habitam o território escolar e agenciam sujeitos e situações.

A perspectiva que defendo é que o(a) pedagogo(a) necessita se movimentar no sentido de atingir sua potência de ação, capaz de produzir sentidos outros para si e para sua prática, em busca da dissolução de um rosto determinado, de maneira que sua prática e atuação seja composta por processos de experimentação, e não como um caminho linear e progressivo. Assim, entendemos que a construção do conhecimento acontece a partir de multiplicidades e não de um centro fixo (Deleuze; Guattari, 1995). Dessa forma, o(a) pedagogo(a) se constitui em movimento, atravessado por encontros, afetos e intensidades.

Um aspecto que pôde ser notado no relato de uma caroneira se mostrou relevante quando pensamos numa formação que considere a multiplicidade nas formas de aquisição do conhecimento e as trocas e afecções, ela considerou a riqueza dos encontros com outros(as) coordenadores(as):



Então, pra mim, o meu cotidiano, a minha atuação, eu sempre busquei muito, sempre busquei correntes de conhecimento, sempre teve os grupos dos coordenadores, não só o grupo de coordenadores que foi formado conosco em 2019, mas os grupos de coordenadores da Bahia. Então, sempre quando surgiu o link de coordenadores da Bahia, eu sempre fui me inserindo, não é? E esses grupos de coordenação sempre vão compartilhando um material novo. Desses coordenadores que já são antigos, que entraram primeiro na rede e, através desses grupos, a gente sempre vai descobrindo algo novo, algo que pode nos ajudar, nos auxiliar a contribuir com a nossa formação. Pesquiso também muito na internet, tem um Instituto Reuna que me ajudou muito, principalmente quando foi nessa questão, logo quando foi lançado o Novo Ensino Médio, os itinerários formativos, isso me auxiliou. A gente vai

aprendendo com a prática, no dia a dia, então essa questão de lidar com o cotidiano da escola, seja ela escola grande, seja ela escola pequena, a gente vai aprendendo no dia a dia. (Dandara, Odiário digital).

A caroneira afirma que os encontros contribuem para seu processo formativo, assim como sente uma processualidade fluida no cotidiano que a ensina, dessa maneira, percebo que as conexões que também fazemos fora do ambiente acadêmico nos atravessam de forma intensa e proporcionam encontros que podem nos ajudar a caminhar para uma prática pedagógica potente. O encontro com a diferença pode produzir possibilidades flexíveis, capazes de nos orientar frente ao inesperado; a escola é um espaço de tensões, mas também de potências. Para que o(a) CP consiga agir como agente de transformação, é necessário que sua formação contemple experiências diversas e não apenas conteúdo técnico. Daí se exprime o cuidado com a formação do(a) CP, com angústias em portar um rosto que nem sempre consegue satisfazer a si e ao esperado socialmente.

Ao atribuímos centralidade dos processos formativos vivenciados apenas nas instituições formadoras regulamentadas, corremos o risco de considerar a formação enquanto modelação, no sentido de revelar determinada subjetividade, em contrapartida, como afirma (Hur, 2019, p. 57), “a subjetividade não pode ser encarada como algo relativo a uma essência, natural, restrito ao indivíduo ou por ele produzido”, mas se relaciona com posturas moventes, trânsitos rizomáticos que interpelam os sujeitos.

A formação de pedagogos(as) que tensionamos deriva de agenciamentos maquínicos: “[...] está em circulação nos conjuntos sociais de diferentes tamanhos: ela é essencialmente social, e assumida e vivida por indivíduos em suas existências particulares” (p. 57). Devo ressaltar que não se trata de descredibilizar a formação docente institucionalizada, mas de tensioná-la enquanto agenciadora. De igual modo, não pretendo reificar os encontros formativos que nos acontecem fora do ambiente acadêmico, mas dar importância aos seus aspectos dissolutivos, às potencialidades do encontro com a diferença e fluidez em seus encontros, até porque as formações fora do ambiente acadêmico também são agenciadoras, operam maquínicamente, e por serem dessa natureza, não poderiam ser encaradas neste trabalho como produto essencial, mas sim como organismo vivo e rizomático.

Nos encontros com o odiário digital algumas questões foram recorrentes nas falas das caroneiras, entre elas, suas percepções sobre as formações continuadas para professores que são de suas responsabilidades e as suas próprias formações continuadas. Dentre as colocações em torno da questão, destaco a observação que Alice faz nesse sentido. Para ela:



Enquanto coordenadora, eu penso que nós promovemos e buscamos as formações aos professores, mas por outro lado eu penso... quem faz a formação continuada dos coordenadores? quem é que vai ter esse olhar para os coordenadores? porque para nós promovermos as formações continuadas e desempenharmos um bom trabalho para com os professores, nós também precisamos ser bem formados, termos uma boa formação, e eu sinto falta disso. Na rede estadual temos aí a responsabilidade, enquanto coordenadores, de instruir, de conduzir, de orientar, mas quem é que nos conduz, mas quem é que nos orienta, quem é que nos direciona? Fica aí esse questionamento que eu senti falta, muita falta no começo dessa minha jornada. (Alice, otodiário digital).

A questão que é colocada pela caroneira se faz pertinente para as discussões, visto que sentimos no exercício da nossa função uma angústia não somente pela defasagem ou ausência de aspectos formativos para lidar com a continuidade da formação para professores, mas também para nós mesmos. Ao mesmo tempo, penso que não basta saber quem nos orienta e nos “concede” formação, mas me interessa compreender os modos como essas formações operam, em como produzem sentidos para nós e como nos afetam enquanto CP. Se considero neste texto que as formações iniciais instituídas como agenciadoras para produção de rostos tendem a não considerar as multiplicidades dos sujeitos e caminham em direção a uma identidade fixa, significa dizer que as formações continuadas precisam caminhar em direções opostas, buscando favorecer movimentações que apresentem possibilidades outras de ser pedagogo(a) e CP.

Além disso, os sentidos atribuídos pelos(as) pedagogos(as) às formações continuadas que lhes são oferecidas podem ser diversos, à medida que cada um é afetado de forma particular e produz efeitos diversos sobre o contato com novos conhecimentos. Por outro lado, a atribuição de responsável pelos processos de formação continuada dos professores tem sido questionada por pedagogos(as), como nos relata Maria (otodiário digital) quando afirma que



Apesar de achar esses momentos importantes, não acredito que a formação continuada seja apenas responsabilidade dos coordenadores e coordenadoras da rede. E não é muito valorizado pelos professores, o que leva alguns professores a acharem imposição da coordenação. Há o fato dos professores também estarem com muitas atribuições e fazem com que nem todos percebam a importância desses espaços. Em muitos momentos esta atribuição me afeta pois me sinto muitas vezes frustrada [...].

Nessa ótica, penso que umas das várias dificuldades encontradas no território da coordenação pedagógica é a formação de pedagogos(as), seja ela inicial ou continuada. Se pensamos em movimentos formativos que caminhem em direção a potencialidade criadora, tal caminhar é pertinente na medida em que os sujeitos dos processos formativos se reconheçam

como sujeitos plurais, capazes de reinventar a si e as suas práticas através de processos que proporcionem encontros criadores, e não apenas reprodutores, com caráter modelar. Assim, acredito que as angústias e frustrações vividas pelos(as) CP's podem ser amenizadas quando pudermos efetivar movimentos formativos que deem aos(as) pedagogos(as) possibilidades de dissolução dos rostos aceitavelmente desejáveis, proporcionando não uma identidade fixa e irretocável, mas criando possibilidades para a produção de um processo que (Deleuze; Guattari, 1995) chama de singularização.

5.3 Singularização de pedagogos(as): caminhos possíveis

A atuação do(a) pedagogo(a) na coordenação pedagógica nas instituições escolares, especialmente no contexto da educação pública brasileira, é atravessada por múltiplas exigências, tensões e expectativas. Como já evidenciando anteriormente, o trabalho dos(as) pedagogos(as) na coordenação pedagógica é compreendido como um papel técnico-burocrático, o trabalho de coordenar as ações pedagógicas muitas vezes se reduz a funções de planejamento, controle e gestão, ofuscando sua potência como lugar de invenção e criação.

Para Deleuze e Guattari (1995), os processos de subjetivação não dizem respeito a uma essência ou identidade fixa, mas são movimentos contínuos de produção de modos de ser. A subjetividade, nesse sentido, não é dada, mas fabricada. O sujeito não é uma substância, mas um efeito de conexões e intensidades, que se atualiza nas relações com o mundo, com os outros e com os dispositivos sociais, inclusive a escola. Assim, pensar o(a) pedagogo(a) enquanto sujeito em processo implica deslocar a análise das características estáticas do 'bom profissional' para os modos pelos quais ele(a) se constitui, se transforma e age em meio aos fluxos institucionais e às linhas de força que atravessam seu cotidiano. Na escola, o(a) coordenador(a) pedagógico(a) é atravessado(a) por múltiplas linhas: as da política educacional, da gestão escolar, das demandas docentes, das expectativas familiares e dos discursos institucionais sobre ensino e aprendizagem. No entanto, é também nesse campo de forças que ele(a) pode traçar linhas de fuga, inventar outras maneiras de ser e agir, afirmar sua singularidade.

Figura 8- Campo de forças pedagógico



Fonte: criado pelo autor

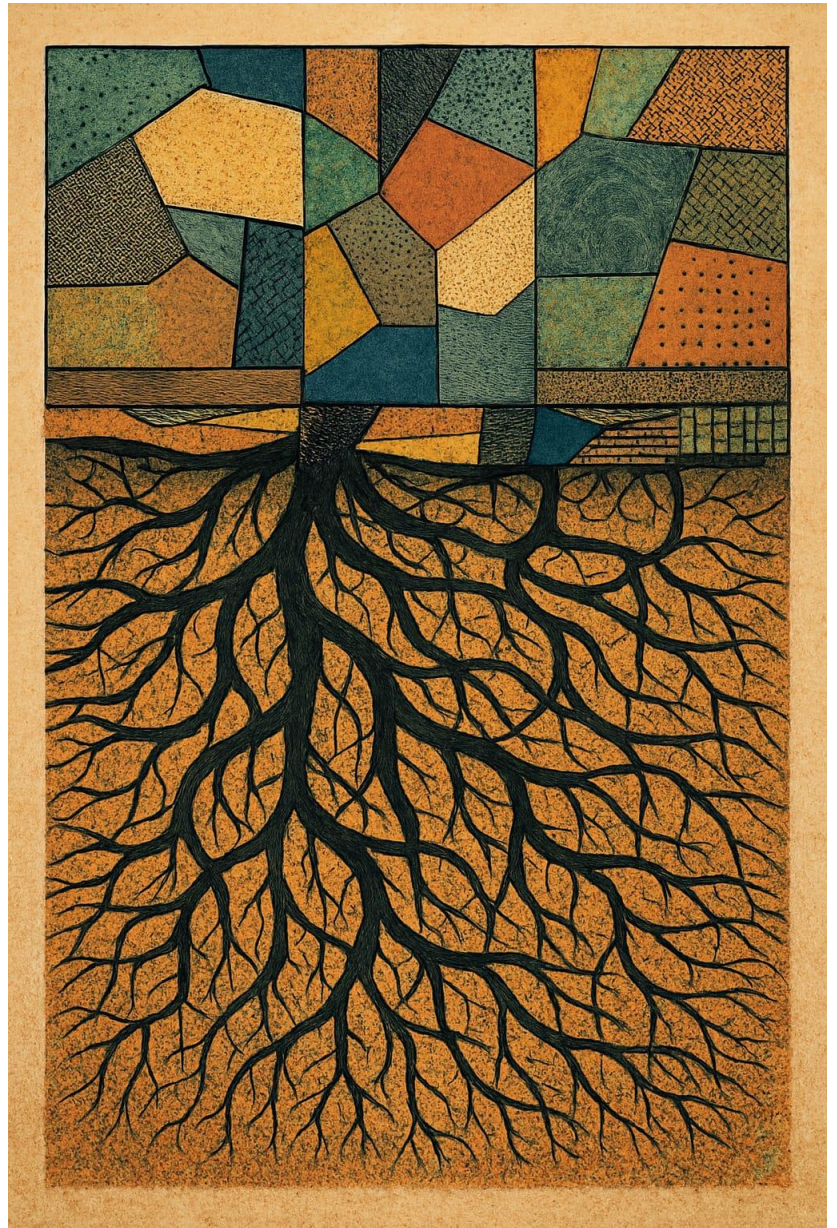
A coordenação pedagógica pode ser pensada como um espaço liso dentro de um território majoritariamente estriado (Deleuze & Guattari, 1997). O espaço liso é aquele em que é possível experimentar, fazer rizoma, conectar saberes e práticas de forma não hierárquica. Já o espaço estriado é codificado, normatizado, organizado em escalas de poder e função. Ao assumir uma postura rizomática, o(a) pedagogo(a)-coordenador(a) pode deslocar o foco da mera supervisão técnica para o acompanhamento ético-estético dos processos educativos, conectando afetos, escutando singularidades e produzindo encontros transformadores. A atuação de pedagogos(as) na coordenação não se dá apenas no nível macropolítico das políticas educacionais, mas sobretudo no plano das micropolíticas – aquelas que operam no cotidiano, nos gestos mínimos, nas decisões aparentemente pequenas, mas que incidem em afetos e relações.

Deleuze e Guattari (1995) afirmam que toda instituição é atravessada por uma multiplicidade de forças, algumas voltadas para a conservação da ordem [forças molarizantes] e outras para a criação de novas possibilidades [forças molecularizantes]. A escola, portanto, é um campo de disputas, e a coordenação pedagógica pode se constituir como espaço de passagem dessas forças. Os(as) CP's que se engajam com a micropolítica da escola atuam como cartógrafos: mapeiam os afetos, os fluxos, as potências e os bloqueios da instituição. Essa cartografia não é neutra nem descritiva; ela é interventiva, pois orienta os processos de criação coletiva. Em lugar de aplicar soluções prontas, o(a) coordenador(a) cria com os outros [professores, estudantes, funcionários] não respostas, mas atuações singulares aos desafios do contexto em que estão inseridos.

Ser pedagogo(a), nessa perspectiva, é um ato de resistência e criação, como tenho defendido até aqui. A resistência não é necessariamente oposição direta às normas, mas a criação de outras formas de vida dentro ou apesar delas. O(a) pedagogo(a) que atua na coordenação pode, por exemplo, tensionar o currículo, problematizar os mecanismos de avaliação, propor novas formas de formação docente e, sobretudo, cultivar uma escuta atenta às potências dos sujeitos escolares. Essa escuta ativa é um gesto político. É por meio dela que o(a) pedagogo(a) se coloca como produtor(a), abrindo espaços para que outros também possam se tornar sujeitos singulares. Em lugar de apenas aplicar prescrições, ele(a) age como mediador(a) de encontros, de afetos, de potências. Essa prática está diretamente ligada ao que Deleuze e Guattari (1995) denominam micropolítica, ou seja, os pequenos gestos, cotidianos, mas profundamente transformadores, que operam no plano do desejo e da subjetivação.

Essa atuação exige que o(a) coordenadora(a) se disponha ao devir, ou seja, à possibilidade de se deixar afetar, de se tornar outro na relação com os acontecimentos. Devir-pedagogo(a), aqui, não é uma função institucional, mas um modo de viver a educação como experiência de criação. Trata-se de estar em constante movimento, fugindo dos modelos prontos, abrindo-se ao novo e ao imprevisível que cada contexto escolar oferece. Nesse panorama, penso que as possibilidades de singularização enquanto CP passam pela compreensão do conceito de pedagogicidade defendido por Raic (2016) para pensar os trânsitos de pedagogos(as) e suas maneiras de estar sendo pedagogos(as).



6 GIRO Nº 6: Entre idas e vindas: a pedagogicidade como reivenção de si

*Toda selva tem seu aço, seu encanto
Todo canto, sua história pra contar
No couro, cordas, batuque, pinho, viola, eu canto
As dores e as alegrias do meu tempo lugar*

*Há nesse povo esperança e fé
Poder chover, trovejar
Que o bem do bem bom aqui seja pra já*

*O arame, a farpa, cerca
Desilusão, chega pra lá
Felicidade, eu quero te habitar*

*Pois é na felicidade onde é bom de se morar
Felicidade, eu quero te habitar
Pois é na felicidade onde é bom de se morar [...]*

(Evandro Correia)

6.1 Do instituído ao possível: práticas de coordenação em movimento

Escolhi Evandro Correia para a epígrafe desta seção para refletir sobre os caminhos de pedagogos(as) na coordenação pedagógica quando o autor fala sobre “as dores e alegrias do meu tempo lugar” e “felicidade eu quero te habitar”. Em meu ofício, sem nenhuma romantização das adversidades, busco me sentir realizado e feliz naquilo que proponho fazer, mesmo sabendo que percorrer este caminho pode ser difícil, considerando a complexidade de eventos que atravessam o meu fazer enquanto pedagogo. Ao meu ver, as “dores” enquanto profissional da educação podem estar relacionadas a recorrente sensação de insuficiência do trabalho que é desenvolvido, enquanto que as “alegrias” podem ter uma conotação positiva frente a consolidação daquilo que é esperado como referencial de ‘boa educação’. No entanto, penso que a dicotomia entre sucesso e fracasso no interior das escolas é muito mais complexa, e sua perpetuação incide diretamente sobre os demais agentes que atuam nas escolas e não apenas nos alunos, considerando que as ações educativas/pedagógicas que transitaram nesse texto se fundamentam numa perspectiva de ação coletiva.

Assim, refletir sobre as atuações dos profissionais da educação, sobretudo dos(as) pedagogos(as) está para além do prisma da vocação para o ofício, mas se relaciona com as intencionalidades que assumimos como educadores. No âmbito da coordenação pedagógica, como venho discutindo ao decorrer desta dissertação, esta é uma área em que a intencionalidade é uma constante. Estar sendo pedagogo que atua na coordenação pedagógica é, para mim, um mix de intensidades e fluxos que vão me constituindo à medida que a processualidade vai me acontecendo em minhas ações. Buscando fugir dos padrões de modelagem que tendem a cristalizar uma essência de pedagogo(a), me alinho a perspectiva de Raic (2016, p. 126) quando ela escreve que “no sentido da complexidade, a Pedagogia é um verbo no gerúndio; é estar sendo, é ação, é movimento.”

Nesse caminhar, a pedagogicidade que a autora defende procura maneiras de romper com a ideia de atuação de pedagogos(as) enquanto reprodutores de técnicas e métodos fechados nas segmentaridades curriculares que tendem a nos in(formar). Por outro lado, as narrativas das caroneiras até nos ajudam a pensarmos maneiras de ser pedagogo(a) nas multiplicidades, sendo

capazes de produzir realidades em diferentes contextos, provocando rupturas, de modo a se colocar como sujeitos inventivos, criativos, em busca de possibilidades outras para intervir no mundo com potência, sem negar a sua complexidade. Nessa ótica, pensar em pedagogicidades implica negar atitudes uniformizadas para a sua prática, pois para conceber a pedagogicidade em sua esfera de potência criadora requer desconstruir modos universais de ser pedagogo(a), pois divergentes ou não, o ser pedagogo comporta movimentos em direções distintas, independente do seu campo de atuação.

Devo dizer que não se trata de negar as especificidades do trabalho do(a) pedagogo(a) e do campo da Pedagogia, mas de ampliar tais concepções ao aproveitar-se das oportunidades e possibilidades que cruzam os caminhos e, na sua ausência, lançar mão de ferramentas para a criação de possibilidades. Como pudemos observar em algumas narrativas das caroneiras, as práticas que são desenvolvidas no seu cotidiano não acontecem isoladas dos encontros, ao contrário, as trocas, o contato com o outro e com o diferente assumem papéis imprescindíveis para o exercício de suas funções. Nessa perspectiva, os encontros nas trilhas percorridas por pedagogos(as) são permeados de achados que, no bojo da coletividade, compõe as maneiras de ser, sejam composições no contato com colegas mais experientes, nas formações continuadas, no contato com a mídia, e conhecimentos decorrentes de leituras e demais encontros.

Para caminharmos com as pedagogicidades é preciso “manter-se aberto para o diferente” (Gadamer, 1997, p. 58), estando à espreita, exposto, criando condições para experimentação da vida, da existência, e também da formação (Raic, 2016). Nessa tônica, buscando manter-se à espreita, e criando condições para experimentações Nilza expressou em sua narrativa que



[...] a atuação pedagógica, para mim, é antes de tudo um campo de escuta, sensibilidade e invenção. Fugir do aspecto modelar significa reconhecer que não há uma receita única para ser pedagogo [...] e que essa multiplicidade não é só legítima, mas necessária.

O contexto em que atuo exige de mim um olhar atento às singularidades. Isso me impede de vestir um uniforme identitário pronto, engessado. Em vez disso, minha atuação pedagógica se dá em movimento, em diálogo constante com os sujeitos, os territórios e as contradições sociais.

Desconstruir a ideia de uma identidade única do pedagogo é [...] entender que há muitas pedagogias em disputa né? a que vem da academia, a que brota da vivência comunitária, a que emerge dos afetos, a que se constrói na dor e na resistência. Eu procuro me constituir como pedagoga a partir dessas encruzilhadas. E isso exige humildade epistemológica [...] reconhecer que o outro também ensina, que o saber é múltiplo e que a pedagogia não é monopólio de ninguém. (Nilza, otodíario digital).

Nilza traz uma potente reflexão sobre a pluralidade das ações pedagógicas, quando questiona modelos formativos rígidos e aponta para uma atuação sensível, situada e dialógica. Assim, rompe com a ideia de uma Pedagogia padronizada, aquela que costuma ser moldada por normativas institucionais e currículos engessados, de maneira a defender uma prática pedagógica em constante construção, marcada pelo encontro com o outro e pelas contradições do real. Afirmar que a atuação pedagógica é um campo de escuta, sensibilidade e criação, significa entender que a prática educativa se dá em diálogo com o mundo vivido. A Pedagogia, então, não é um manual, mas um gesto de escuta e resposta às singularidades dos sujeitos e dos territórios.

Nesse caminhar, Léia afirmou que sua atuação na coordenação pedagógica busca promover rupturas entre aquilo que está posto institucionalmente e o que ela consegue realizar de forma criativa, respeitando a si e seus processos formativos e os contextos que surgem em sua atividade profissional:



Olha, eu não consigo me ver como um produto pronto, sabe? Como se existisse uma forma certa, carimbada, de ser pedagoga. Cada lugar por onde passo, seja escola, coletivo, sala de aula, roda de conversa me atravessa de um jeito, e isso muda a forma como eu atuo. Minha prática vai se formando conforme a vida acontece.

O que me pega mesmo é essa mania de querer colocar a gente dentro de uma caixinha, como se todo pedagogo tivesse que seguir um mesmo padrão. Mas eu não sou máquina, e minha prática não cabe em formulário. Eu tô sempre nesse entre-lugar... entre o que esperam de mim e o que eu escolho não reproduzir.

O que eu tento é fazer do meu trabalho uma forma de deslocar as coisas, de cutucar mesmo sabe? de provocar. Não tenho medo de ser contraditória, até porque educar, pra mim, não é entregar resposta pronta. É aprender a viver com as perguntas. E se tem uma coisa que eu entendi nessa caminhada, é que ser pedagoga não é sobre um crachá, é sobre estar num espaço de luta, de afeto, e de reinvenção o tempo todo. (Léia, otodiário).

Para tentar driblar os engessamentos e formatações modelares em sua atuação, Alice afirma que é preciso estar disponível, à espreita, não no sentido de vigilância, mas estar disposta a perceber o que acontece ao redor, disposta a aprender junto com o outro. Ela afirma que

[...] ser pedagoga é justamente isso: estar disponível. Estar à espreita, como você disse, não no sentido de vigiar, mas de perceber [...] de captar o que está vivo ali na frente, mesmo quando vem em silêncio, ou em forma de gesto, ou até de resistência. É sobre estar atenta, mas sem querer controlar o que vai surgir.



[...]A gente se forma junto com os outros, e isso exige vulnerabilidade. Eu preciso estar disposta a ser atravessada também, não só a mediar o processo do outro. E isso, às vezes, é desconfortável. Porque o diferente confronta, bagunça nossas certezas. Mas é nessa bagunça que a coisa acontece, sabe? Não tem formação verdadeira se a gente não se permite ser afetada. Eu tento construir minha atuação como um espaço de experimentação mesmo [...] onde errar não é fracassar, onde o improviso tem valor, onde o novo pode chegar sem ser podado logo de cara. Claro que isso vai contra muitas estruturas rígidas que existem na educação, mas aí que entra o nosso trabalho de criar brechas. Aberturas. Espaços onde a vida possa acontecer de verdade. No fim das contas, manter-se aberto é uma escolha diária. É não se esconder atrás do 'já sei' (grifo da caroneira). É dizer que eu também tô em formação. E nisso, todo encontro vira uma chance de reinventar não só a prática, mas a gente mesmo. (Alice, otodiário digital).

As narrativas das caroneiras evidenciam que as práticas pedagógicas não são códigos profissionais que se apreende de forma mecânica, mas são posturas assumidas no cotidiano para tentar driblar os engessamentos individuais e institucionais, dessa forma, é possível atribuir sentidos para sua prática ao se colocar em posição de questionadores(as) da ordem. Como pontuado por uma caroneira, “educar é aprender a viver com as perguntas”. Penso que a atuação na coordenação pedagógica que considere o caráter potente das pedagogicidades se relaciona com as estranhezas do mundo que nos cerca, com o contato constante com a diferença, possível de enxergar nas complexidades caminhos para produzir sentidos outros para si e para sua atuação profissional.

Nas palavras de Ardoino (1998, p. 28), essa compreensão de si pode ser entendida como “a intenção e a capacidade conquistada de tornar-se a si mesmo seu próprio co-autor, de querer se situar explicitamente na origem de seus atos e, por conseguinte, dele mesmo enquanto sujeito”. Daí a importância dos sentidos que os(as) pedagogos(as) atribuem a sua formação quando colocam em prática as nuances de suas pedagogicidades, de modo a criar possibilidades não apenas formativas, mas também de atuação, na qual vão “atualizando-as no ser, sendo” (Raic, 2016, p. 131). Assim, compreendo que as pedagogicidades dizem respeito as movimentações que fazemos enquanto pedagogos(as), não sendo possível uma forma finita, como ser essencial, mas opera nas movimentações, nas rupturas, de modo a estar em constante construção. Não basta apenas ser pedagogo(a), é preciso estar sendo.



7 GIRO DE DESPEDIDA: Deixando rastros para novas travessias



Nem todo trajeto é reto
Nem o mar é regular
Nem todo trajeto é reto
Nem o mar é regular [...]
Estrada, caminho torto
Me perco pra encontrar
Abrindo talho na vida
Até que eu possa passar
Como um moinho que roda
Traçando a linha sem fim
E desbravando o futuro
Girando em volta de mim [...].

(Cristiano Dinucci)

Ao me aventurar nesta pesquisa-viagem me vi atravessado pelos inúmeros fluxos que se apresentaram em meus caminhos. Como disse na introdução desta pesquisa, escrever uma dissertação não se constitui tarefa fácil, assim como considero a feitura de qualquer outro texto. “Pesquisar é criar, e criar é problematizar” (Corazza, 2004, p. 27), assim, busquei extrair das minhas experiências o motor de criação para lidar com as minhas problematizações.

Os giros nesta pesquisa se constituem como uma verdadeira travessia rizomática, marcada pela busca contínua e reflexiva sobre os modos de ser pedagogo(a), além de apresentar panoramas históricos e institucionais sobre o curso de Pedagogia, em especial ao da UESB em Vitória da Conquista. Ao propor esta pesquisa, busquei *compreender de que maneira as experiências formativas do(a) pedagogo(a) agenciam sua atuação na coordenação pedagógica e produzem sentidos para o seu trabalho*. Para isso, busquei inspiração na filosofia da diferença, de onde trouxe as principais abordagens interpretativas das obras de Deleuze, sozinho ou em coautoria com Guattari e outros autores.

Cada giro fez parte de uma etapa desta jornada, na tentativa de mapear as experiências formativas e os agenciamentos que atravessam os(as) pedagogos(as), ao mesmo tempo que propôs uma discussão sobre os sentidos que essas experiências produzem para as práticas pedagógicas e a função da coordenação.

No primeiro giro, ao apresentar a proposta da pesquisa, busquei situar a origem deste trabalho na minha própria trajetória de vida e formação acadêmica. A pesquisa não surgiu de um ponto neutro, mas da inquietação provocada pela busca por respostas sobre como as experiências formativas movimentam a atuação dos pedagogos(as), com um olhar atento às conexões entre essas vivências e a coordenação pedagógica. Esse giro inicial foi importante para estabelecer a relação entre a pesquisa e o sujeito pesquisador, colocando em perspectiva a importância da auto-reflexão na construção do conhecimento.

No segundo giro, ao descrever a processualidade metodológica, deixei transparecer as dificuldades, os percalços e as surpresas que acompanham o trajeto de uma pesquisa em andamento. A experiência metodológica mostrou-se, como o próprio nome do giro indica, uma experimentação constante. O uso do dispositivo otodiário digital e da otobiografia, aliados à ideia de "caroneiras", ou seja, aquelas que compartilham e participam da jornada de investigação, permitiu uma abordagem que reconhece a experiência como um ponto de partida e não apenas como um dado a ser analisado. A metodologia rizomática adotada inspirada na paisagem cartográfica, com seus constantes desvios e retornos, reforçou a ideia de que o conhecimento não é linear nem fixo, mas sim processual e alimentado pela multiplicidade.

Nos giros subsequentes, procurei ampliar a compreensão sobre os movimentos formativos e a coordenação pedagógica. A reflexão sobre o campo da Pedagogia no Brasil (Giro nº 3) e a introdução do curso de Pedagogia da UESB como território familiar possibilitaram uma leitura contextualizada e histórica das mudanças e continuidades que caracterizam o processo de formação e as transformações que ocorrem no âmbito da coordenação pedagógica. A partir da cartografia das experiências formativas e das narrativas das caroneiras, percebo que a formação é um processo dinâmico e multifacetado, que se constitui tanto nos espaços formais quanto nas práticas cotidianas, nos desafios enfrentados e nas criações que emergem do próprio fazer pedagógico. A pedagogicidade que se apresenta neste percurso tensiona os formatos tradicionais de formação, mostrando que ser pedagogo(a) implica resistir às cristalizações e, ao mesmo tempo, criar novas possibilidades de existência profissional. Assim, reafirma a importância de se pensar a formação como ato de resistência e criação, um campo aberto para (re)invenções, no qual o(a) pedagogo(a) se refaz constantemente a partir dos atravessamentos que vive e das redes que tece no exercício da coordenação pedagógica e em suas múltiplas práticas educativas.

A análise da coordenação como uma prática dinâmica e multifacetada, sempre em transformação, foi aprofundada no giro nº 5, quando destaquei as diversas maneiras de ser pedagogo(a) no contexto escolar. A função da coordenação pedagógica não é estática, mas se reinventa a partir das práticas cotidianas e dos desafios enfrentados nas escolas.

Além disso, o conceito de pedagogicidade, aprofundado no Giro nº 6, reafirma a ideia de que a Pedagogia não é um campo do saber engessado, mas sim uma reinvenção contínua, em constante criação. As pedagogas que compartilharam suas experiências neste trabalho demonstram que a pedagogicidade está longe de ser uma fórmula fixa e previsível, mas é uma prática que exige sensibilidade para perceber os atravessamentos e os sentidos que se produzem a partir de cada vivência. Como escreve Raic (2016, p. 144), “o que temos de fixo é o próprio movimento do diferir-se”.

Ao longo dessa jornada, pude perceber que os processos formativos dos pedagogos(as) não se restringem às instituições de ensino superior. Eles se estendem a todo o percurso de vida dos profissionais, sendo impactados por suas experiências práticas, suas relações com o mundo e suas vivências no contexto escolar. A pesquisa indicou que o campo da coordenação pedagógica está longe de ser homogêneo ou padronizado; pelo contrário, é um campo de múltiplas facetas e de permanente reinvenção, na qual os pedagogos(as) podem se encontrar, criar e ressignificar suas práticas.

Dessa forma, esta dissertação não se encerra como uma conclusão definitiva sobre os modos de ser pedagogo(a) ou sobre a coordenação pedagógica. Ela se apresenta, antes de tudo, como uma abertura para novos caminhos, novos giros, novos encontros e novas questões que surgem da vivência e da prática pedagógica. Os sentidos gerados por essa pesquisa não são conclusivos, mas sim provisórios, convidando o(a) pedagogo(a) a continuar sua jornada, a reimaginar suas práticas e a construir, junto aos seus pares, novas possibilidades de atuação na educação. Enquanto pedagogo que atua na coordenação pedagógica, penso que os sentidos produzidos durante essa jornada de pesquisa me afetaram/afetam para tensionar meus próprios processos formativos e minha atuação, me provocando a reimaginar na função que exerço.

Em última instância, o que esta pesquisa buscou demonstrar é que ser pedagogo(a) e atuar na coordenação pedagógica é, antes de mais nada, um movimento constante de agenciamento, de formação e de criação. O trabalho pedagógico não se limita à aplicação de saberes preexistentes, mas se constrói na interação com os contextos específicos e nas experiências singulares vividas por cada educador(a). Portanto, as possibilidades de estar sendo pedagogo(a) são múltiplas, abertas e sempre em movimento, e é justamente nesse movimento que reside o potencial transformador da prática pedagógica.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, M. A. Institutos superiores de educação na nova LDB. In: I. Brzezinski (org). *LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. São Paulo: Cortez, 2003.

APPLE, Michael. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARANTES, Ana Paula Pereira; ABOU GEBRAN, Raimunda. O curso de Pedagogia e o processo de formação do pedagogo no Brasil: percurso histórico e marcos legais. **Holos**, v. 6, p. 280-294, 2014.

ARDOINO, Jacques. BERGER, Guy. Ciências da educação: analisadores paradoxais das outras ciências. Tradução de Rogério Córdoba. In: Borba, S. Rocha, J. (Orgs.) **Educação e Pluralidade**. Brasília: Plano, 2003. p. 36-37.

BAHIA. **Projeto certificação ocupacional para profissionais de educação**: padrões de competências: coordenador pedagógico. Salvador, 2003a.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Nº 19. jan./fev./mar./abr., 2002

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 15 DE MAIO DE 2006. **Diário Oficial da- União**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf Acesso em: 20 nov. 2023.

BRASIL. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP 02/2015, de 01 de julho de 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, DF: 02 julho. 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Parecer nº 2/2015. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília, DF: CNE, 2015.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm Acesso em: 05 dez. 2023.

BRZEZINSKI, I. *Pedagogia, pedagogos e formação de professores*: busca e movimento. Campinas, SP: Papirus, 1996.

Comissão Coordenadora de Curso de Pedagogia. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista- BA, 2012.

CORAZZA, S. Pesquisar o acontecimento: estudo em XII exemplos. In: TADEU, T.; CORAZZA, S.; ZORDAN, P. *Linhas de escrita*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 7-78.

CORAZZA, Sandra. **O que quer um currículo?** Pesquisas pós-críticas em educação. Petrópolis: Vozes, 2001.

COSTA, Luciano Bedin da. **Cartografia:** uma outra forma de pesquisar. *Revista Digital do LAV, [S. l.]*, v. 7, n. 2, p. 066–077, 2014. DOI: 10.5902/1983734815111. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/view/15111>. Acesso em: 26 maio. 2024.

DE HOLANDA FERREIRA, Aurélio Buarque et al. **Mini Aurélio: o dicionário da língua portuguesa**. Positivo, 2010.

DELEUZE, Gilles. PARNET, Claire. **Diálogos**. Tradução de Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta. 184p. 1998.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs:** capitalismo e esquizofrenia 2, v. 1. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. —Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995 94 p. (Coleção TRANS).

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs:** capitalismo e esquizofrenia 2, v. 2. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. — Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995 (Coleção TRANS)

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Vol. 5. São Paulo: Ed. 34, 1997.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs:** capitalismo e esquizofrenia. Vol. 3. Trad. Aurélio Guerra Neto, Ana Lúcia de Oliveira, Lúcia Cláudio Leão e Suely Rolnik. 2ª ed. São Paulo: Ed. 34, 2012a.

DELEUZE, Gilles. O ato de criação. **Folha de São Paulo**, v. 27, n. 06, 1999.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. O que é a filosofia? Tradução de Bento Prado Júnior e Alberto Alonso Muñoz. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2010b.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Coordenação pedagógica: uma práxis em busca de sua identidade. **Revista Múltiplas Leituras**, v. 1, n. 1, p. 117-131, 2008.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Da Pedagogia à coordenação pedagógica: um caminho a ser re-desenhado. **A coordenação do trabalho pedagógico na escola: processos e práticas**, 2016.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método:** Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. 3ª Ed. Trad. Flávio Paulo Meurer. Petrópolis, RJ : Vozes, 1997.

GUATTARI, Félix. (2000). **Cartografias esquizoanalíticas**. Buenos Aires: Mnatial.

LARROSA, Jorge. Algumas notas sobre la experiencia y sus lenguajes. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (org.) *Trajétoérias e perspectivas da formação de educadores*. São Paulo: UNESP, 2004a, p.19-34.

LARROSA, Jorge. Nietzsche & a Educação. Trad. De Semíramis Gorini da Veiga. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. (Coleção Pensadores & Educação)

LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e pedagogos: para quê?* São Paulo: Cortez, 2012.

LUDKE, M. e ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São. Paulo, EPU, 1986.

MACEDO, Roberto Sidnei. Implicação, autorização e standardização curricular: a formação de professores como re-existência. **Revista e-Curriculum**, v. 13, n. 4, p. 733-750, 2015.

MIRANDA, Neurisângela Maurício dos Santos. Quando ousei-me narrar(me): intraduições otobiográficas de uma professoralidade. **Tese (Doutoramento de Educação)**. 256. f. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2021.

MONTEIRO, Silas Borges. Otobiografia como escuta das vivências presentes nos escritos. **Educação e pesquisa**, v. 33, p. 471-484, 2007.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA Lilian da. (Orgs.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulinas, 2014.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA Lilian da. – Porto Alegre: Sulina, 2009. 207 p.

PEREIRA, Miguel Baptista. Hermenêutica e Desconstrução. *Revista Filosófica de Coimbra*. n.11 6, 1994, pp. 229-292.

RAIC, Daniele Farias Freire. Nas tramas da pedagogicidade, a emergência do pedagogo-bricoleur. 2016

RAIC, Daniele Farias Freire. **O pedagogo-bricoleur: diferenças nas tramas da pedagogicidade**. 1. Ed. Curitiba: Appris, 2020.

ST. PIERRE, Elizabeth Adams. Uma história breve e pessoal da pesquisa pós qualitativa: em direção à “pós-investigação”. In: *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 13, n. 3, p. 1044-1064, set./dez. 2018 Disponível em:

<https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/12475>. Acesso em 09abr. 2024.

SANTOS, Deborah da Silva. **A pedagogicidade no ensino de ciências da natureza: contribuições do programa de pós-graduação em educação científica e formação de professores / Deborah da Silva Santos**. – Jequié, 2024. 114f.

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* In: Revista Brasileira de Educação, n. 10, p. 5-18, 2009.

UESB. Projeto pedagógico institucional (PPI) de formação inicial e continuada de profissionais da educação da UESB. 2018.

ZEN, Giovana Cristina; DE SÁ, Maria Roseli Gomes Brito. REFLEXÕES SOBRE AS RELAÇÕES ENTRE FORMAÇÃO E EXPERIÊNCIA REFLECTIONS ON THE RELATIONSHIP BETWEEN TRAINING AND EXPERIENCE. **Universidade do Estado de Mato Grosso-Unemat Editora**, p. 69, 2018.

ANEXO 1 – Parecer consubstanciado do comitê de ética em pesquisa (CEP)

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
SUDOESTE DA BAHIA -
UESB/BA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: MOVIMENTOS FORMATIVOS DE PEDAGOGOS NA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: CARTOGRAFANDO EXPERIÊNCIAS DE PEDAGOGOS

Pesquisador: IRISMAR BASTOS VIANA JUNIOR

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 81805624.4.0000.0055

Instituição Proponente: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.036.902

Apresentação do Projeto:

Segundo o autor: „O projeto de pesquisa de mestrado que tem por título „movimentos formativos de pedagogos na coordenação pedagógica: cartografando experiências de pedagogos“, tem como foco investigar os fluxos formativos que atravessam o pedagogo desde sua formação até a atuação no campo da coordenação pedagógica. O objetivo principal deste estudo é compreender os fluxos formativos que movimentam o pedagogo em sua vida-formação e atuação na coordenação pedagógica. Trata-se de uma pesquisa de inspiração pós qualitativa (ST. PIERRE, 2021), tendo como proposta metodológica a cartografia, apoiada na filosofia da diferença (DELEUZE; GUATTARI, 1995). A pesquisa de cunho /inspiração cartográfica, possibilita olhar aquilo que não é visto, o que não está no centro dos processos, mas o que está em volta: as relações que se interconectam, sem fixar-se nem ao início ou ao fim, mas o interessa-se pelo meio. A nossa análise será fundamentada na esquizoanálise, proposta por Deleuze e Guattari (1996). A esquizoanálise não se propõe a representar, interpretar, muito menos simbolizar, mas sim fazer mapas e traçar linhas. O tema em questão tem a potencialidade de contribuir na compreensão dos caminhos que permitem refletir sobre a formação do pedagogo em sua multiplicidade, expandindo os olhares para a formação além dos muros das instituições de ensino superior, buscando formações outras, que acontecem nos encontros, nos fluxos da vida que movimentam o pedagogo e sua atuação na coordenação pedagógica.

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, Módulo CAP, 1º andar (UESB)
Bairro: Jequiezinho **CEP:** 45.206-510
UF: BA **Município:** JEQUIE
Telefone: (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6683 **E-mail:** cepjq@uesb.edu.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
SUDOESTE DA BAHIA -
UESB/BA



Continuação do Parecer: 7.036.902

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Compreender os fluxos formativos que movimentam o pedagogo em sua vida-formação e atuação na coordenação pedagógica.

Objetivo Secundário:

Discutir movimentos formativos de pedagogos e suas imbricações no campo da coordenação pedagógica;

Cartografar os processos formativos e de atuação de pedagogos considerando os agenciamentos coletivos no tecido social;

Entender os sentidos produzidos pelos pedagogos nas tramas dos exercícios profissionais que estes desenvolvem.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Considerando que a pesquisa proposta envolve seres humanos, é necessário levar em conta os riscos mínimos associados. Esses riscos podem incluir a falta de disposição dos participantes para responder às perguntas, bem como o desconforto, constrangimento ou alterações de comportamento durante os encontros propostos. No entanto, esses riscos podem ser facilmente gerenciados através da sensibilidade e atenção do pesquisador.

Benefícios:

Em relação aos benefícios, é importante ressaltar a relevância dessa pesquisa, pois tem o objetivo de fazer uma contribuição significativa para o campo educacional. Por meio de reflexões sobre a formação de pedagogos e sua atuação no campo da coordenação pedagógica, tal estudo poderá nos fornecer subsídios para uma maior compreensão dos processos formativos de pedagogos, bem como os desafios e possibilidades destes profissionais ao desempenhar o papel de coordenador pedagógico em unidades de ensino. (Textos sobre Riscos e Benefícios retirados do PB de Informações Básicas).

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de um projeto de mestrado, na Área de Ciências Humanas vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Campus de Vitória da Conquista.

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, Módulo CAP, 1º andar (UESB)
Bairro: Jequeizinho **CEP:** 45.206-510
UF: BA **Município:** JEQUIE
Telefone: (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6683 **E-mail:** cepjq@uesb.edu.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
SUDOESTE DA BAHIA -
UESB/BA



Continuação do Parecer: 7.036.902

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2317289.pdf 14/08/2024 OK

COLETA.pdf OK

folhaDeRosto_.pdf

projetocomite.docx 19/07/2024

Compromisso_Geral.pdf

TCLE.docx OK

Projeto.pdf

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto de pesquisa, em segunda versão, submetido pelo pesquisador Irismar Bastos Viana Júnior não mais apresenta pendências éticas. Desta forma, somos de parecer favorável à execução do mesmo.

Solicitamos que os autores atentem-se às seguintes informações:

1) Relatórios:

- Durante a execução do projeto e ao seu final, anexar na Plataforma Brasil os respectivos relatórios parciais e final, de acordo com o que consta na Resolução CNS 466/12 (itens II.19, II.20, XI.2, alínea d) e Resolução CNS 510/16 (artigo 28, inciso V).

2) Emendas

- Para realizar alterações de quaisquer sorte (acrescentar membros/assistentes, alterar um instrumento ou inserir um campo de coleta, mudar aspectos metodológicos, etc) em projetos já aprovados, você precisará submeter uma EMENDA para avaliação do CEP.

As instruções para tanto estão nas páginas 67 a 78 do Manual do Pesquisador da Plataforma Brasil.

Mas cuidado! Emendas não podem fazer mudanças profundas, que descaracterizem o projeto em execução.

Considerações Finais a critério do CEP:

Em reunião por videoconferência, autorizada pela CONEP, a plenária deste CEP/UESB autorizou a liberação deste parecer por ad referendum

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, Módulo CAP, 1º andar (UESB)
Bairro: Jequiezinho **CEP:** 45.206-510
UF: BA **Município:** JEQUIE
Telefone: (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6683 **E-mail:** cepjq@uesb.edu.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
SUDOESTE DA BAHIA -
UESB/BA



Continuação do Parecer: 7.036.902

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2317289.pdf	14/08/2024 14:53:53		Aceito
Outros	COLETA.pdf	14/08/2024 14:52:19	IRISMAR BASTOS VIANA JUNIOR	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	12/08/2024 19:25:27	IRISMAR BASTOS VIANA JUNIOR	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto.pdf	12/08/2024 19:05:01	IRISMAR BASTOS VIANA JUNIOR	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projetocomite.docx	19/07/2024 17:07:10	IRISMAR BASTOS VIANA JUNIOR	Aceito
Outros	Compromisso_Geral.pdf	18/07/2024 14:15:42	IRISMAR BASTOS VIANA JUNIOR	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	16/07/2024 14:23:22	IRISMAR BASTOS VIANA JUNIOR	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

JEQUIE, 28 de Agosto de 2024

Assinado por:
Carla Patricia Novais Luz
(Coordenador(a))

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, Módulo CAP, 1º andar (UESB)
Bairro: Jequiezinho **CEP:** 45.206-510
UF: BA **Município:** JEQUIE
Telefone: (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6683 **E-mail:** cepjq@uesb.edu.br

ANEXO 2 – Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Conforme Resoluções nº 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde – CNS

CARO(A) SENHOR(A),

CONVIDAMOS o(a) senhor(a) (ou à pessoa pela qual o(a) Sr.(a) é responsável) para participar de uma pesquisa científica.

Por favor, leia este documento com bastante atenção e, se você estiver de acordo, rubricue as primeiras páginas e assine na linha “Assinatura do participante”, no ponto 8.

1. QUEM SÃO AS PESSOAS RESPONSÁVEIS POR ESTA PESQUISA?

1.1. PESQUISADOR RESPONSÁVEL: *Irismar Bastos Viana Junior*

1.2. ORIENTADOR/ORIENTANDO: *Daniele Farias Freire Raic*

2. QUAL O NOME DESTA PESQUISA, POR QUE E PARA QUE ELA ESTÁ SENDO FEITA?

2.1. TÍTULO DA PESQUISA

Movimentos formativos de pedagogos na coordenação pedagógica: cartografando experiências de pedagogos

2.2. POR QUE ESTAMOS FAZENDO ESTA PESQUISA (Justificativa):

Ao considerar a centralização da formação dos pedagogos no âmbito da docência, surge uma preocupação quanto aos demais campos de atuação do pedagogo, muita vez negligenciados pelos cursos de pedagogia no Brasil, assim, acredito que seja importante tensionar a formação de pedagogos em sua multiplicidade através do mapeamento das experiências formativas de pedagogos, que não se resumem ao âmbito acadêmico, mas abarca os fluxos de vida-formação que os atravessa.

2.3. PARA QUE ESTAMOS FAZENDO ESTA PESQUISA (Objetivos):

O objetivo é compreender as experiências formativas que movimentam o pedagogo em sua vida-formação e agenciam sua atuação na coordenação pedagógica.

3. O QUE VOCÊ (OU O INDIVÍDUO SOB SUA RESPONSABILIDADE) TERÁ QUE FAZER? ONDE E QUANDO ISSO ACONTECERÁ? QUANTO TEMPO LEVARÁ? (Procedimentos Metodológicos)

3.1 O QUE SERÁ FEITO:

A nossa pesquisa será realizada de maneira remota utilizando recursos digitais com acesso a internet. Queremos compreender como os pedagogos constroem suas experiências formativas considerando a atuação na coordenação pedagógica. Assim, dividimos nossa pesquisa em etapas que serão seguidas

1.

1ª Etapa - Apresentação da Pesquisa aos pedagogos convidados. Esse será um momento de interação coletiva dos participantes de forma online.

- Atividade 1: Individualmente cada pedagogo será convidado a se apresentar, fazer um relato sobre sua chegada na pedagogia e na coordenação pedagógica.

Atividade 2: Nesse momento o pedagogo escolherá um nome que deseja ser usado durante a pesquisa

2ª Etapa – Utilizando uma vídeo chamada via Google Meet farei um encontro com cada pedagogo convidado de forma individual, na qual pretendo dialogar sobre seu processo de formação no curso de pedagogia e suas primeiras experiências profissionais depois da formação. Propomos com esse primeiro encontro o tempo de 2 horas de encontro, podendo variar para mais ou para menos a depender do desenvolvimento do encontro:

- Como você enxerga seu processo de constituição enquanto pedagogo(a)
- Se possível, como você define sua formação inicial em pedagogia? Como foi esse período para você?
- E na coordenação pedagógica, o que você sente ocupando esse espaço dentro da escola?
- Quais são seus maiores desafios no dia a dia enquanto coordenador(a)

3ª Etapa – Utilizando uma vídeo chamada via Google Meet farei um encontro com todos os pedagogo convidados de forma coletiva, na qual pretendo colocá-los em diálogo para tentar promover a multiplicidade de experiências compartilhadas sobre os movimentos formativos que eles têm trilhado em suas vidas:

- Como você enxerga a sua atuação como coordenador(a) considerando a sua formação em pedagogia? Ela te oferece subsídios para a sua atuação?
- Fala um pouco sobre seus processos formativos fora do ambiente acadêmico... você acredita que se forma em contato com o mundo externo ao ambiente acadêmico?

3.2 ONDE E QUANDO FAREMOS ISSO:

A pesquisa será realizada utilizando recursos remotos de tecnologia digital através do aplicativo Google Meet entre os dias 25/08/2024 e 16/09/24. Serão apenas 3 semanas de encontros com os pedagogos convidados.

3.3 QUANTO TEMPO DURARÁ CADA SESSÃO:

As sessões terão duração média de 2 horas cada.

4. HÁ ALGUM RISCO EM PARTICIPAR DESSA PESQUISA?

Segundo as normas que tratam da ética em pesquisa com seres humanos no Brasil, sempre há riscos em participar de pesquisas científicas. No caso desta pesquisa, classificamos o risco como sendo

MÍNIMO MODERADO ALTO

4.1 NA VERDADE, O QUE PODE ACONTECER É: (detalhamento dos riscos)

Considerando que a pesquisa proposta envolve seres humanos, é necessário levar em conta os riscos mínimos associados. Esses riscos podem incluir a falta de disposição dos participantes para responder às perguntas, bem como o desconforto, constrangimento ou alterações de comportamento durante o encontro coletivo.

4.2 MAS PARA EVITAR QUE ISSO ACONTEÇA, FAREMOS O SEGUINTE: (meios de evitar/minimizar os riscos):

No entanto, esses riscos podem ser facilmente gerenciados através da sensibilidade do pesquisador. Nessa perspectiva, destacamos que é necessário deixar o participante da pesquisa se sentir à vontade e procurar ouvi-lo caso não se sinta bem em continuar. Além disso, como os encontros são online, procurar estabelecer uma conexão com a internet de qualidade para melhor visualização e comunicação de ambos.

5. O QUE É QUE ESTA PESQUISA TRARÁ DE BOM? (Benefícios da pesquisa)

5.1 BENEFÍCIOS DIRETOS (aos participantes da pesquisa):

Em relação aos benefícios, é importante ressaltar a relevância dessa pesquisa, pois tem o objetivo de trazer uma contribuição significativa para o campo educacional. Por meio de reflexões abrangentes sobre a formação de pedagogos em sua multiplicidade e pela possibilidade de tensionar as formações que não consideram os fluxos formativos que atravessam os pedagogos.

5.2 BENEFÍCIOS INDIRETOS (à comunidade, sociedade, academia, ciência...):

Além disso, acreditamos que a pesquisa é importante para a comunidade escolar, bem como, para a sociedade, visto que a formação de pedagogos diz respeito a um aspecto fundamental da vida em sociedade: o direito à escola. Dessa forma, refletir sobre uma formação de qualidade implica numa melhor educação do nível básico ao superior.

6. MAIS ALGUMAS COISAS QUE O(A) SENHOR(A) PODE QUERER SABER (Direitos dos participantes):

6.1. Recebe-se dinheiro ou é necessário pagar para participar da pesquisa?

R: Nenhum dos dois. A participação na pesquisa é voluntária.

6.2. Mas e se você acabar gastando dinheiro só para participar da pesquisa?

R: O pesquisador responsável precisará lhe ressarcir estes custos.

6.3. E se ocorrer algum problema durante ou depois da participação?

R: Você pode solicitar assistência imediata e integral e ainda indenização ao pesquisador e à universidade.

6.4. É obrigatório fazer tudo o que o pesquisador mandar? (Responder questionário, participar de entrevista, dinâmica, exame...)

R: Não. Você só precisa participar daquilo em que se sentir confortável a fazer.

6.5. Dá pra desistir de participar no meio da pesquisa?

R: Sim. Em qualquer momento. É só avisar ao pesquisador.

6.6. Há algum problema ou prejuízo em desistir?

R: Nenhum.

6.7. O que acontecerá com os dados que você fornecer nessa pesquisa?

R: Eles serão reunidos com os dados fornecidos por outras pessoas e analisados para gerar o resultado do estudo. Depois disso, poderão ser apresentados em eventos científicos ou constar em publicações, como Trabalhos de Conclusão de Curso, Dissertações, Teses, artigos em revistas, livros, reportagens, etc.

6.8. Os participantes não ficam expostos publicamente?

R: Em geral, não. O(A) pesquisador(a) tem a obrigação de garantir a sua privacidade e o sigilo dos seus dados. Porém, a depender do tipo de pesquisa, ele(a) pode pedir para te identificar e ligar os dados fornecidos por você ao seu nome, foto, ou até produzir um áudio ou vídeo com você. Nesse caso, a decisão é sua em aceitar ou não. Ele precisará te oferecer um documento chamado "Termo de Autorização para Uso de Imagens e Depoimentos". Se você não aceitar a exposição ou a divulgação das suas informações, não o assine.

6.9. Depois de apresentados ou publicados, o que acontecerá com os dados e com os materiais coletados?

R: Serão arquivadas por 5 anos com o pesquisador e depois destruídas.

6.10. Qual a "lei" que fala sobre os direitos do participante de uma pesquisa?

R.: São, principalmente, duas normas do Conselho Nacional de Saúde: a Resolução CNS 466/2012 e a 510/2016. Há, também uma cartilha específica para tratar sobre os direitos dos participantes. Todos esses documentos podem ser encontrados no nosso site (www2.uesb.br/comitedeetica).

6.11. E se eu precisar tirar dúvidas ou falar com alguém sobre algo acerca da pesquisa?

R: Entre em contato com o(a) pesquisador(a) responsável ou com o Comitê de ética. Os meios de contato estão listados no ponto 7 deste documento.

7. CONTATOS IMPORTANTES:**Pesquisador(a) Responsável: *Irismar Bastos Viana Junior***Endereço: **Rua Porto Alegre, 74, Patagônia, Vitória da Conquista, Bahia.**Fone: **77 991517751** / E-mail: **junioruesb2017@gmail.com****Comitê de Ética em Pesquisa da UESB (CEP/UESB)**

Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, 1º andar do Centro de Aperfeiçoamento Profissional Dalva de Oliveira Santos (CAP). Jequezinho. Jequié-BA. CEP 45208-091.

Fone: (73) 3528-9727 / E-mail: **cepjq@uesb.edu.br**

Horário de funcionamento: Segunda à sexta-feira, das 08:00 às 17:00

8. CLÁUSULA DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Concordância do participante ou do seu responsável)Declaro, para os devidos fins, que estou ciente e concordo em participar do presente estudo; com a participação da pessoa pela qual sou responsável.

Ademais, confirmo ter recebido uma via deste termo de consentimento e asseguro que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer todas as minhas dúvidas.

Vitória da Conquista, BA, __________
Assinatura do(a) participante (ou da pessoa por ele responsável)Impressão Digital
(Se for o caso)**9. CLÁUSULA DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR**

Declaro estar ciente de todos os deveres que me competem e de todos os direitos assegurados aos participantes e seus responsáveis, previstos nas Resoluções 466/2012 e 510/2016, bem como na Norma Operacional 001/2013 do Conselho Nacional de Saúde. Asseguro ter feito todos os esclarecimentos pertinentes aos voluntários de forma prévia à sua participação e ratifico que o início da coleta de dados dar-se-á apenas após prestadas as assinaturas no presente documento e aprovado o projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa, competente.

Vitória da Conquista, __________
*Assinatura do(a) pesquisador*Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) - UESB/Jequié
(73) 3528-9727 | **cepjq@uesb.edu.br**

Rubricas: