



**CENTRO UNIVERSITÁRIO MAIS – UNIMAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

KELLY CARDOSO DE ARAÚJO ALVES

**A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO E SUA ATUAÇÃO NA
COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: UM ESTUDO DA MATRIZ
CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA**

**INHUMAS-GO
2025**

KELLY CARDOSO DE ARAÚJO ALVES

**A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO E SUA ATUAÇÃO NA
COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: UM ESTUDO DA MATRIZ
CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação do Centro Universitário Mais – UNIMAIS –, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação, Instituições e Políticas Educacionais.

Orientadora: Profa. Dra. Daniella Couto Lôbo.

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca Cora Coralina – UniMais**

A474F

ALVES, Kelly Cardoso de Araújo.

A formação do pedagogo e sua atuação na Coordenação Pedagógica: um estudo da matriz curricular do Curso de Pedagogia. Kelly Cardoso de Araújo Alves. Inhumas: UniMais, 2025.

116 p.: il.

Dissertação (mestrado) - Centro de Educação Superior de Inhumas - UniMais, Mestrado em Educação, 2025.

“Orientação: Dra. Daniella Couto Lôbo”

1. Formação de pedagogos; 2. Coordenação pedagógica; 3. Matriz curricular; 4. Prática pedagógica; 5. Competências pedagógicas. I. Título.

CDU: 37

KELLY CARDOSO DE ARAÚJO ALVES

**A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO E SUA ATUAÇÃO NA COORDENAÇÃO
PEDAGÓGICA: UM ESTUDO DA MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE
PEDAGOGIA**

A Banca Examinadora abaixo aprova a dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro Universitário Mais – UNIMAIS, como parte da exigência para obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dra. Daniella Couto Lôbo
Orientadora e Presidente da Banca
Centro Universitário Mais – UNIMAIS

Prof. Dra. Maria Luiza Gomes Vasconcelos
Membro Convidado Interno
Centro Universitário Mais – UNIMAIS

Prof. Dra. Carolina do Carmo Castro
Membro Convidado Externo
Universidade Estadual de Goiás - UEG

Inhumas - GO
2025

À minha mãe, com todo o meu amor, por estar sempre ao meu lado, oferecendo apoio incondicional, força e inspiração em todos os momentos da minha vida. Sem o seu exemplo de coragem e dedicação, esta conquista não teria sido possível.

Ao meu filho, que, com tanto carinho, compreendeu minhas ausências ao longo desta jornada. Cada momento distante foi motivado pela busca de um futuro melhor para nós. Este trabalho é, também, para você.

Ao meu esposo, pela paciência, pelo amor e pela parceria em cada etapa dessa caminhada. Sua compreensão nos momentos de ausência e seu apoio diário foram fundamentais para que eu seguisse em frente.

Aos meus irmãos, pelo suporte, pela paciência e pelo incentivo que me fortaleceram ao longo do caminho.

Quero dedicar uma menção especial ao meu pai (in memoriam), que, embora não esteja mais entre nós, sempre sonhou em me ver alcançar este título. Pai, este trabalho é para você. Seu sonho e suas palavras de incentivo me acompanharam a cada passo, e sua ausência física nunca diminuiu a presença do seu amor em minha vida. Esta conquista também é sua!

Aos professores que, com seu conhecimento e dedicação, foram essenciais para minha formação e para o desenvolvimento deste trabalho.

À minha orientadora, Daniella Lobo, pela sabedoria, paciência e comprometimento. Suas orientações foram fundamentais para a conclusão desta pesquisa e para o meu crescimento acadêmico.

Ao meu amigo e grande incentivador, Edmilson, pela confiança, pelo apoio constante e pelas palavras de motivação que me impulsionaram a seguir em frente.

Aos educadores que, com paixão e dedicação, moldam o futuro por meio da formação de pedagogos, e aos coordenadores pedagógicos, que incansavelmente trabalham para aprimorar os processos educacionais em nossas escolas.

Finalmente, a todos os estudantes de Pedagogia que se preparam para transformar vidas por meio da educação. Que este trabalho contribua para o fortalecimento da formação pedagógica e para a valorização da docência.

AGRADECIMENTOS

A conclusão desta dissertação marca o fim de uma jornada desafiadora e enriquecedora, que não teria sido possível sem o apoio e a contribuição de diversas pessoas e instituições. Assim, expresso minha profunda gratidão:

À minha orientadora, Profa. Dra. Daniella Couto Lôbo, pela orientação inestimável, pela paciência infinita e pelo apoio constante. Sua expertise e dedicação foram essenciais para a realização deste trabalho e para o meu crescimento acadêmico e profissional.

Às Instituições de Ensino Superior que generosamente abriram suas portas para esta pesquisa: Universidade Federal de Goiás (UFG) – Câmpus Goiás, por sua receptividade e colaboração, oferecendo valiosos insights sobre a formação de pedagogos em um contexto histórico e cultural tão rico; UFG – Câmpus Goiânia, pela disposição em compartilhar suas experiências e práticas na formação de educadores em um ambiente urbano e diversificado; Universidade Estadual de Goiás (UEG) – Unidade Universitária de Anápolis, por sua participação essencial, fornecendo uma perspectiva única sobre a formação de pedagogos e a coordenação pedagógica em um contexto regional. A contribuição dessas instituições foi crucial para a amplitude e profundidade deste estudo, possibilitando uma análise comparativa rica e abrangente.

À Faculdade de Inhumas – UniMais, e, em especial, ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, por proporcionar um ambiente acadêmico estimulante e de excelência. A estrutura, o corpo docente e as oportunidades oferecidas pelo programa foram fundamentais para o desenvolvimento desta pesquisa e para o meu amadurecimento como pesquisador e educador.

Aos meus colegas de mestrado, pelo companheirismo, pela troca de ideias e pelo apoio mútuo ao longo dessa jornada.

Minha sincera gratidão a todos que fizeram parte desta etapa tão significativa da minha vida acadêmica e profissional.

ALVES, Kelly Cardoso de Araújo. **A formação do pedagogo e sua atuação na Coordenação Pedagógica**: um estudo da matriz curricular do Curso de Pedagogia. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Mais – UNIMAIS, 2024.

RESUMO

Esta dissertação insere-se na linha de pesquisa Educação, Instituições e Políticas Educacionais (EIPE) do Programa de Pós-Graduação em Educação (*Stricto Sensu*) do Centro Universitário Mais (UNIMAIS). Aborda-se a formação do pedagogo e sua atuação na coordenação pedagógica, por meio da análise das matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia de três Instituições de Ensino Superior (IES) públicas do estado de Goiás. O objetivo geral é compreender a formação do pedagogo e sua atuação na coordenação pedagógica, com base no estudo das matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia da Universidade Federal de Goiás (UFG) – Câmpus Goiás e Câmpus Goiânia – e da Universidade Estadual de Goiás (UEG) – Unidade Universitária de Anápolis. Os objetivos específicos são: apresentar a formação do pedagogo, abordando aspectos históricos e legais, bem como suas contribuições para a atuação na coordenação pedagógica; identificar, nas matrizes curriculares das universidades mencionadas, as disciplinas voltadas para a formação do coordenador pedagógico; e compreender os desafios atuais da atuação desse profissional nas unidades escolares da educação básica. A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, empregando as pesquisas bibliográfica e documental. Foram analisados documentos institucionais, como matrizes curriculares, ementas e Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) das três IES selecionadas. A coleta de dados foi realizada nos *sites* oficiais das universidades, e os dados foram organizados e codificados para a identificação de padrões e tendências. A análise comparativa das três IES revelou que, embora existam semelhanças nas diretrizes curriculares, há diferenças significativas nas abordagens pedagógicas e nas ênfases formativas. As instituições apresentaram variações na carga horária dedicada a disciplinas específicas, na oferta de disciplinas optativas e na articulação entre teoria e prática, refletindo diferentes concepções de formação docente. Conclui-se que a formação do pedagogo deve ser sólida e alinhada às demandas contemporâneas da educação, especialmente no que diz respeito à coordenação pedagógica. As matrizes curriculares analisadas evidenciam a necessidade de uma formação que contemple as realidades locais e promova uma educação de qualidade, destacando a importância da formação contínua e integrada às práticas escolares.

Palavras-chave: Formação de professores. Coordenação escolar. Matriz curricular. Prática docente. Competências pedagógicas.

ALVES, Kelly Cardoso de Araújo. **The Training of Pedagogues and Their Role in Pedagogical Coordination: A Study of the Pedagogy Curriculum.** Master's Thesis (Master's in Education) – Centro Universitário Mais – UNIMAIS, 2024.

ABSTRACT

This dissertation is part of the research line "Education, Institutions, and Educational Policies" (EIPE) in the Graduate Program in Education (Stricto Sensu) at Mais University Center (UNIMAIS). It addresses the training of educators and their role in pedagogical coordination through an analysis of the curriculum matrices of Pedagogy courses from three public higher education institutions (HEIs) in the state of Goiás. The main objective is to understand the formation of educators and their role in pedagogical coordination based on the study of the curriculum matrices of the Pedagogy courses at the Federal University of Goiás (UFG) – Goiás and Goiânia campuses – and the State University of Goiás (UEG) – Anápolis University Unit. The specific objectives are: to present the formation of educators, addressing historical and legal aspects, as well as their contributions to pedagogical coordination; to identify, in the curriculum matrices of the mentioned universities, the subjects aimed at training pedagogical coordinators; and to understand the current challenges of this professional's role in basic education schools. The research adopted a qualitative approach, using bibliographic and documentary research methods. Institutional documents such as curriculum matrices, syllabi, and Pedagogical Course Projects (PCPs) from the three selected HEIs were analyzed. Data collection was carried out on the official websites of the universities, and the data were organized and coded to identify patterns and trends. The comparative analysis of the three HEIs revealed that, although there are similarities in the curriculum guidelines, there are significant differences in pedagogical approaches and formative emphases. The institutions presented variations in the number of hours dedicated to specific subjects, the offer of elective courses, and the integration of theory and practice, reflecting different conceptions of teacher training. It is concluded that the training of educators should be solid and aligned with the contemporary demands of education, particularly concerning pedagogical coordination. The analyzed curriculum matrices highlight the need for training that addresses local realities and promotes quality education, emphasizing the importance of continuous and integrated training with school practices.

Keywords: Teacher training. School coordination. Curricular matrix. Teaching practice. Pedagogical skills.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Marcos da educação no Brasil e suas principais contribuições.....	21
Quadro 2 – Competências específicas.....	29
Quadro 3 – Matriz de síntese dos estudos.....	51
Quadro 4 – Perfil dos egressos do curso de Pedagogia da UFG – Câmpus Goiás. .	77
Quadro 5 – Perfil dos egressos do curso de Pedagogia da UFG – Câmpus Goiânia	84
Quadro 6 – Perfil dos egressos do curso de Pedagogia da UEG – Unidade Universitária de Anápolis.....	91
Quadro 7 – Comparativo entre os cursos de Pedagogia das três IES analisadas....	92
Quadro 8 – Comparativo entre os perfis dos egressos dos cursos de Pedagogia das três IES analisadas.....	93
Quadro 9 – Comparativo entre as competências e as habilidades dos cursos de Pedagogia das três IES analisadas.....	94

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Tentativa com descritores combinados em trios.....	50
Tabela 2 – Tentativa com descritores combinados em duplas.....	50
Tabela 3 – Estrutura curricular do curso de Pedagogia da UFG – Câmpus Goiás....	70
Tabela 4 – Matriz curricular do curso de Pedagogia da UFG – Câmpus Goiás.....	72
Tabela 5 – Disciplinas voltadas para a gestão e a coordenação do curso de Pedagogia da UFG – Câmpus Goiás.....	74
Tabela 6 – Estrutura curricular do curso de Pedagogia da UFG – Câmpus Goiânia.	78
Tabela 7 – Matriz curricular do curso de Pedagogia da UFG – Câmpus Goiânia....	80
Tabela 8 – Disciplinas voltadas a gestão e coordenação do curso de Pedagogia da UFG – Câmpus Goiânia.....	81
Tabela 9 – Estrutura curricular do curso de Pedagogia da UEG – Unidade Universitária de Anápolis.....	85
Tabela 10 – Matriz curricular do curso de Pedagogia da UEG – Unidade Universitária de Anápolis.....	87
Tabela 11 – Disciplinas voltadas para a gestão e a coordenação do curso de Pedagogia da UEG – Unidade Universitária de Anápolis.....	88

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACEX	- Atividades Curriculares de Extensão
BNCC	- Base Nacional Comum Curricular
CAP	- Centro de Aperfeiçoamento Pedagógico
CAPES	- Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CF/1988	- Constituição Federal de 1988
CNE	- Conselho Nacional de Educação
CPs	- Coordenadores Pedagógicos
DCNs	- Diretrizes Curriculares Nacionais
IES	- Instituições de Ensino Superior
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBT	- Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transgêneros
NC	- Núcleo Comum
NEOB	- Núcleo Específico Obrigatório
NL	- Núcleo Livre
OSPB	- Organização Social e Política Brasileira
PCC	- Prática como Componente Curricular
PPC	- Projeto Pedagógico de Curso
PPP	- Projeto Político Pedagógico
PROFEDUC	- Formação de Professores, Culturas e Diversidade do Programa de Pós-Graduação em Educação
PUC-SP	- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SEDUC-SP	- Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
TICs	- Tecnologias de Informação e Comunicação
UCB	- Universidade Católica de Brasília
UCDB	- Universidade Católica Dom Bosco
UEG	- Universidade Estadual de Goiás
UEMS	- Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
UFG	- Universidade Federal de Goiás
UNESP	- Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
UNIFESP	- Universidade Federal de São Paulo
URI	- Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
USP	- Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
CAPÍTULO 1 – ASPECTOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL...18	
1.1 ASPECTOS HISTÓRICOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E DO CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL.....	18
1.2 ATRIBUIÇÕES DO TRABALHO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: BREVES DESTAQUES.....	37
1.3 O TRABALHO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: BREVES DESTAQUES..	42
CAPÍTULO 2 – PANORAMA DA FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO: UMA ANÁLISE DE ESTUDOS RECENTES.....48	
2.1 PESQUISA EXPLORATÓRIA EM TESES E DISSERTAÇÕES: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	48
2.2 CURSO DE PEDAGOGIA E COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: UMA ANÁLISE DE DISSERTAÇÕES E TESES PUBLICADAS NO PERÍODO DE 2020 A 2024.....	54
2.3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E POLÍTICAS PÚBLICAS: UMA ANÁLISE DE DISSERTAÇÕES E TESES PUBLICADAS NO PERÍODO DE 2020 A 2024.....	64
CAPÍTULO 3 – ANÁLISE CURRICULAR: RESULTADOS E DISCUSSÃO.....69	
3.1 METODOLOGIA APLICADA A PESQUISA DOCUMENTAL.....	69
3.2 APRESENTAÇÃO CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA: COMPONENTES E ORGANIZAÇÃO.....	70
3.2.1 Curso de Pedagogia/UFG – Cidade de Goiás.....	70
3.2.2 Curso de Pedagogia/UFG – Câmpus Goiânia.....	78
3.2.3 Curso de Pedagogia/UEG – Unidade Universitária de Anápolis.....	84
3.2.4 Comparativo entre os PPCs: UFG – Câmpus Goiás, UFG – Câmpus Goiânia e UEG – Unidade Universitária de Anápolis.....	92
3.3 PERSPECTIVAS E TENDÊNCIAS NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO PARA A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: COMPETÊNCIAS E DESAFIOS.....	96
CONCLUSÃO.....	99
REFERÊNCIAS.....	103

INTRODUÇÃO

Esta dissertação está inserida na linha de pesquisa Educação, Instituições e Políticas Educacionais (EIPE) do Programa de Pós-Graduação em Educação (*Stricto Sensu*) do Centro Universitário Mais – UniMais, e tem como tema "A formação do pedagogo e sua atuação na coordenação pedagógica: um estudo da matriz curricular do Curso de Pedagogia". A sociedade contemporânea enfrenta desafios complexos no campo educacional, que exigem profissionais capacitados e preparados para lidar com as novas demandas de um mundo globalizado. Nesse contexto, o papel do pedagogo como coordenador pedagógico ganha destaque como um agente fundamental na busca pela qualidade da educação. No entanto, para que esse profissional desempenhe sua função, é essencial que receba uma formação sólida e abrangente, o que reforça a importância de pesquisar as políticas de formação docente adequadas.

Um dos principais desafios enfrentados pelos coordenadores pedagógicos diz respeito à compreensão e ao acompanhamento do desenvolvimento das práticas pedagógicas, assegurando que elas atendam às demandas da sociedade atual. Para garantir uma formação que contemple tanto a docência quanto o preparo para cargos de gestão escolar, o currículo de formação do pedagogo deve abranger o estudo de teorias educacionais contemporâneas, estratégias inovadoras de ensino e a integração efetiva de tecnologias educacionais. Outro desafio significativo é a promoção de uma cultura de colaboração e aprendizado contínuo entre professores e demais membros da comunidade escolar. A formação do pedagogo deve capacitá-lo para atuar como mediador em processos colaborativos, promovendo o trabalho em equipe, facilitando a troca de experiências e estimulando a construção coletiva do conhecimento.

Diante dos desafios e demandas da educação contemporânea, a formação do pedagogo para atuar na coordenação pedagógica emerge como uma necessidade imperativa. O interesse por esse tema surgiu a partir de minha trajetória inicial, cuja escolha pela Pedagogia foi influenciada pela experiência familiar. Filha de professor, meu pai ocupou por muitos anos a direção de uma escola, o que, de certa forma, contribuiu para a escolha de minha graduação em Pedagogia.

Em 2014, fui convidada pelo gestor da instituição em que trabalhava a assumir a coordenação pedagógica, função até então nova para mim, que atuava como

professora nas turmas de Educação Infantil. No início de minha atuação como coordenadora pedagógica, encontrei dificuldades em compreender plenamente o papel que deveria desempenhar, envolvendo-me em questões que eram da alçada de outros profissionais. Tais questões incluíam aspectos financeiros, estruturais ou de recursos humanos, geralmente atribuídos à administração geral da escola e sob responsabilidade do diretor ou gestor; questões disciplinares de alunos, que, de forma direta, são responsabilidade do corpo docente com o apoio da coordenação; além de atividades de manutenção e operacionais, como limpeza, reparos e instalações, que cabem aos responsáveis por serviços gerais.

Outros desafios incluíam a assistência social e psicológica direta, que deveria ser direcionada aos psicólogos escolares ou assistentes sociais, e questões jurídicas relacionadas com a conformidade regulatória, que, em geral, competem à administração escolar. Conforme estipulado por legislações como a Lei nº 8.666/1993 e a Lei nº 14.133/2021, a administração escolar é responsável pela gestão de contratos com fornecedores e prestadores de serviços, bem como pela realização de processos licitatórios e outras questões administrativas (Brasil, 1993; Brasil, 2021).

Durante meu percurso, ao deparar-me com a falta de conhecimentos específicos para desempenhar as atribuições da coordenação pedagógica, surgiu o interesse em compreender mais profundamente as funções e responsabilidades desse cargo. Essa necessidade se intensificou durante a pandemia de Covid-19¹, um período desafiador, que aumentou significativamente a complexidade e as demandas da coordenação escolar. Diante desse contexto, evidencia-se a importância de uma formação que ofereça uma base sólida de saberes específicos sobre o trabalho do coordenador pedagógico.

A atuação do coordenador pedagógico nas instituições educacionais exige do pedagogo atribuições como o acompanhamento, assessoria, apoio e avaliação das atividades pedagógicas e curriculares. Nesse contexto, emergem as seguintes indagações: as matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia nas universidades preparam adequadamente os futuros pedagogos para atuarem na coordenação pedagógica? Quais disciplinas do curso de Pedagogia apresentam conteúdos que contribuem diretamente para essa atuação? E, diante das perspectivas atuais, quais são os desafios enfrentados pelo coordenador pedagógico nas escolas de educação

¹ Trata-se de uma doença causada pelo vírus SARS-CoV-2, identificado pela primeira vez em dezembro de 2019, na cidade de Wuhan, na China.

básica públicas?

A presente dissertação visa compreender a formação do pedagogo e sua atuação na coordenação pedagógica, com base no estudo das matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia da Universidade Federal de Goiás (UFG) – Câmpus Goiás e Câmpus Goiânia – e da Universidade Estadual de Goiás (UEG) – Unidade Universitária de Anápolis. Durante a pandemia de Covid-19, a importância de uma formação sólida e abrangente para os coordenadores pedagógicos tornou-se ainda mais evidente, destacando a necessidade de preparar esses profissionais para enfrentarem situações complexas e inesperadas. Dessa forma, esta pesquisa busca contribuir para o campo de estudos das políticas educacionais, promovendo uma formação contínua e especializada mais efetiva.

Diante desse contexto, o objetivo geral deste estudo é compreender a formação do pedagogo e sua atuação na coordenação pedagógica, a partir de um estudo das matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia nas seguintes instituições: Universidade Federal de Goiás (UFG) – Câmpus Goiás, UFG – Câmpus Goiânia e Universidade Estadual de Goiás (UEG) – Unidade Universitária de Anápolis. Para alcançar esse objetivo, propõem-se os seguintes objetivos específicos: apresentar a formação do pedagogo, abordando aspectos históricos e legais, e suas contribuições para a atuação na coordenação pedagógica, no período de 2014 a 2024; identificar as matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia na UFG – Câmpus Goiás, na UFG – Câmpus Goiânia e na UEG – Unidade Universitária de Anápolis, com o intuito de mapear as disciplinas que oferecem conteúdos voltados para a formação do coordenador pedagógico; e compreender os desafios atuais enfrentados pelo coordenador pedagógico nas unidades escolares da educação básica.

Alguns dos estudiosos do tema apontam que os saberes necessários à atuação na coordenação pedagógica divergem quanto ao tipo e à abrangência, mas suas ideias tendem a ser complementares. Luckesi (2011) destaca que é imprescindível que a coordenação pedagógica abarque saberes pedagógicos, técnicos, políticos e éticos. Libâneo (2021) complementa essa visão ao reforçar a necessidade de incluir saberes voltados para a formação humana, destacando a capacidade de estabelecer relações interpessoais positivas e empáticas com alunos, professores, pais e outros membros da comunidade escolar. Por sua vez, Lück (2010; 2013) enfatiza a importância de uma formação continuada e holística, abrangendo aspectos acadêmicos, práticos, reflexivos e éticos.

Os tipos de saberes indicados por esses autores — pedagógicos, técnicos, políticos, éticos, formação humana, formação continuada e holística — não são necessariamente contraditórios, e sim complementares. Este estudo parte da premissa de que o curso de Pedagogia é um espaço privilegiado para a formação desses saberes, oferecendo condições para problematizar a prática pedagógica e discutir a lógica ideológica, política e pedagógica que caracteriza o trabalho na sociedade capitalista.

Libâneo (2021) tem contribuído significativamente para o debate sobre a formação e atuação dos profissionais da educação, incluindo a coordenação pedagógica. Esse autor ressalta a importância de uma formação abrangente e crítica, que engloba tanto aspectos teóricos quanto práticos. Ele argumenta que o conhecimento teórico é essencial para a compreensão dos processos educativos, mas que a prática é igualmente fundamental, pois permite a aplicação eficaz desses conhecimentos no cotidiano escolar.

A educação não é um ato neutro, assim os educadores devem estar cientes do papel político e social da educação, entendendo como as práticas educativas podem influenciar e serem influenciadas pelas condições sociais e políticas. Ele defende ainda que a formação deve ir além do técnico, abrangendo o desenvolvimento humano integral. Isso inclui a capacidade de estabelecer relações interpessoais positivas, empatia e a promoção de um ambiente escolar inclusivo e democrático. Assim, a formação dos coordenadores pedagógicos deve não apenas contemplar uma base sólida de conhecimentos teóricos, mas também possibilitar experiências práticas que promovam a capacidade de análise crítica e intervenção pedagógica em diferentes contextos educacionais (Libâneo, 2021).

Observa-se que Libâneo (2021) enfatiza a importância da autonomia e da reflexão crítica no processo formativo, ressaltando que a formação deve capacitar os profissionais a questionarem e reavaliarem constantemente suas práticas. Essa postura investigativa e crítica é fundamental para a atuação do educador, permitindo que ele se adapte e responda de forma eficaz às demandas do contexto escolar.

Além disso, destaca a relevância da formação continuada para a qualidade da educação, reconhecendo que o aprendizado dos educadores não se encerra com a graduação. Pelo contrário, os profissionais devem estar comprometidos com o próprio desenvolvimento ao longo de suas carreiras, adaptando-se às mudanças e enfrentando os desafios constantes que caracterizam o campo educacional. Essa

abordagem contínua ao aprendizado é essencial para garantir que esses profissionais estejam sempre atualizados e aptos a promoverem práticas pedagógicas eficazes e contextualizadas (Libâneo, 2021).

Dentro dessa perspectiva, compreende-se que o papel do coordenador pedagógico não é neutro. Na realidade, há sempre um posicionamento presente na prática pedagógica, que pode tanto promover transformações quanto reafirmar o *status quo*. Embora haja um consenso legal sobre a importância dos saberes pedagógicos para a atuação do coordenador, esse profissional frequentemente se torna o guardião das políticas educacionais. Isso significa que, muitas vezes, sua preocupação maior está voltada para a implementação dessas políticas na escola, em detrimento de um foco mais profundo no processo de ensino e aprendizagem (Libâneo, Oliveira, Toschi, 2021; Lück, 2010, 2013; Luckesi, 2011).

A presente pesquisa tem como objetivo compreender a formação do pedagogo e sua atuação na coordenação pedagógica, a partir de um estudo das matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia em três instituições públicas, já mencionadas. Para tanto, adotou-se uma abordagem de pesquisa documental, direcionada à análise da matriz curricular, das ementas e do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) dessas Instituições de Ensino Superior (IES) que compõem a amostra.

Esta dissertação está organizada em três capítulos. O primeiro apresenta uma análise dos aspectos fundamentais da formação de professores no Brasil, com foco especial na intersecção entre a formação do pedagogo e sua atuação na coordenação pedagógica. Inicialmente, é feita uma contextualização histórica da formação docente no País, destacando as principais transformações e influências que moldaram o sistema educacional brasileiro. Em seguida, examina-se o papel e as funções da coordenação pedagógica, ressaltando sua importância na promoção de uma educação de qualidade e na formação contínua dos professores. Por fim, o capítulo aborda criticamente a relação entre a formação inicial dos pedagogos e as competências necessárias para uma atuação eficaz na coordenação pedagógica.

O segundo capítulo apresenta uma revisão sistemática e atualizada da literatura sobre a formação e atuação do coordenador pedagógico, com base em estudos recentes publicados entre 2020 e 2024. Nessa seção, são explorados as complexidades e os desafios da coordenação pedagógica, analisando criticamente as mudanças nas diretrizes curriculares nacionais e seus impactos na formação dos pedagogos. O capítulo também estabelece conexões entre os estudos revisados e a

pesquisa em curso, ressaltando a contribuição única deste trabalho na análise da matriz curricular dos cursos de Pedagogia em IEs no estado de Goiás. Dessa forma, oferece uma perspectiva local e específica que complementa o panorama nacional apresentado na literatura existente.

O terceiro capítulo procede a uma análise da estrutura curricular dos cursos de Pedagogia no Brasil, com ênfase na formação de profissionais para a coordenação pedagógica. Esse segmento examina criticamente as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), a organização dos componentes curriculares e sua relevância para a prática profissional. Além disso, aborda as tendências emergentes e os desafios na formação de pedagogos para a coordenação pedagógica, proporcionando uma reflexão sobre a adequação da formação atual às demandas do campo educacional contemporâneo.

Assim, a dissertação busca não apenas analisar o estado atual da formação do pedagogo, mas também contribuir para a discussão sobre a importância de uma formação sólida e específica que prepare os profissionais para atuarem de forma eficaz na coordenação pedagógica, especialmente em um cenário educacional em constante transformação.

CAPÍTULO 1 – ASPECTOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

Este capítulo aborda os aspectos históricos da formação de professores no Brasil, com ênfase no papel da coordenação pedagógica e na intersecção entre a formação do pedagogo e sua atuação nesse contexto. Inicialmente, apresenta-se um panorama histórico da formação docente no país, destacando as mudanças e a evolução do sistema educacional brasileiro. Em seguida, são examinadas as funções da coordenação pedagógica, ressaltando a importância do pedagogo na promoção de uma educação de qualidade. Por fim, discute-se a relação entre a formação inicial dos pedagogos e as competências necessárias para a atuação na coordenação pedagógica, identificando lacunas e propondo reflexões sobre possíveis melhorias na estrutura curricular dos cursos de Pedagogia.

Este capítulo tem como objetivo apresentar uma análise dos desafios e oportunidades na formação do pedagogo, oferecendo aspectos históricos e legais, com ênfase na atuação junto à coordenação pedagógica.

1.1 ASPECTOS HISTÓRICOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E DO CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL

A formação de professores no Brasil é uma temática de relevância no campo da educação, visto que a qualidade da educação está intrinsecamente ligada à preparação dos profissionais que atuam nas salas de aula. A definição e a história da formação de pedagogos no país revelam um percurso marcado por transformações políticas, sociais e econômicas que influenciaram diretamente as diretrizes curriculares e as práticas pedagógicas. Autores como Aranha (2006), Franco (2021) e Saviani (2008) trazem contribuições significativas para a compreensão desse processo histórico.

Cambi (1999) discute a origem etimológica do termo pedagogia, traçando suas raízes na Grécia Antiga. O termo é derivado das palavras gregas *paidos* (criança) e *agogos* (conduzir), literalmente significando "aquele que conduz a criança". Na Grécia Antiga, o *paidagogos* era um escravo que acompanhava as crianças até a escola e cuidava de sua educação básica. Essa função não era limitada ao ensino formal, mas abrangia também a formação moral e social das crianças.

Com o tempo, o termo pedagogia evoluiu para designar não apenas a ação de conduzir, mas também o conjunto de reflexões teóricas e práticas sobre a educação e o desenvolvimento humano. A pedagogia passou a ser entendida como uma disciplina que estuda os métodos e princípios do ensino e da educação, refletindo sobre como conduzir o processo educativo para promover o desenvolvimento integral dos indivíduos (Cambi, 1999).

Ao acompanhar a transição histórica apresentada por Cambi (1999), observa-se que a pedagogia, enquanto campo de estudo e prática, passou por mudanças significativamente no decurso do tempo, refletindo as transformações sociais, culturais e econômicas de cada período. No mundo antigo, particularmente na Grécia e em Roma, a educação visava à formação integral do indivíduo. Na Grécia, destacava-se a formação cidadã, enquanto em Roma a ênfase estava na retórica e na preparação para a vida pública, com o preceptor desempenhando um papel central na educação das elites.

Já durante a época medieval, a pedagogia esteve intimamente ligada à Igreja, com mosteiros e catedrais servindo como centros de aprendizado. O currículo das artes liberais, dividido entre *trivium*² e *quadrivium*³, dominava o ensino, que visava principalmente à formação religiosa e moral dos clérigos e administradores (Cambi, 1999).

Na contemporaneidade, a pedagogia se diversificou significativamente ao longo dos anos. No século XVIII, o Iluminismo desempenhou um papel crucial ao destacar a importância da educação pública e obrigatória como um direito fundamental, promovendo uma sociedade mais justa e racional. Posteriormente, com a Revolução Industrial, iniciada no final do século XVIII e se estendendo pelo século XIX, a educação passou a ser vista como uma ferramenta indispensável para o progresso e a preparação para o novo mundo industrializado (Cambi, 1999).

Avançando para o século XX, teorias psicológicas e sociológicas enriqueceram a pedagogia. Movimentos educacionais, como a Escola Nova, introduziram métodos pedagógicos centrados no aluno, reconhecendo a educação como um processo de desenvolvimento integral e personalizando o aprendizado para atender às necessidades individuais de cada estudante (Cambi, 1999).

² O *trivium* consistia em três disciplinas que focavam nas habilidades linguísticas e de comunicação: Gramática, Lógica (dialética), Retórica (Arte da persuasão)

³ O *quadrivium* incluía quatro disciplinas que abordavam os aspectos quantitativos e científicos do conhecimento a saber: Aritmética, Geometria, Música e Astronomia.

Com base na análise histórica apresentada pelo autor, observa-se que a pedagogia continuamente se ajusta às demandas e valores de cada época, buscando promover o desenvolvimento humano em suas múltiplas dimensões. A histórica da pedagogia convida a refletir sobre como se pode enfrentar os desafios educacionais atuais, propondo práticas e teorias para atender às complexas necessidades do mundo contemporâneo.

A trajetória do curso de Pedagogia no Brasil é marcada por diversas transformações políticas, sociais e educacionais que impactaram a formação de professores e coordenadores pedagógicos ao longo do tempo. As primeiras raízes do curso de Pedagogia remontam ao Período Colonial, com a educação jesuítica, que, embora não formalizasse a formação de pedagogos como a conhecida atualmente, estabeleceu as bases para a educação no país. Saviani (2008) apresenta uma análise crítica e detalhada das diferentes fases da educação brasileira, desde o Período colonial até o século XXI, destacando os principais marcos e influências que moldaram o sistema educacional brasileiro.

A educação no Brasil teve seu início formal durante o Período Colonial, com a chegada dos jesuítas, em 1549. Estes estabeleceram as primeiras escolas no país, focadas na catequese e na educação básica dos indígenas e dos filhos dos colonos portugueses. A educação jesuítica era caracterizada por uma abordagem rigorosa e disciplinada, com um currículo centrado nas humanidades clássicas, incluindo Gramática, Retórica, Filosofia e Teologia. A influência jesuítica perdurou até 1759, quando Marquês de Pombal expulsou a ordem do território português e de suas colônias, incluindo o Brasil (Saviani, 2008).

Com a independência do Brasil, em 1822, a educação passou a ser uma preocupação central do novo Governo Imperial. A Constituição de 1824 estabeleceu a obrigatoriedade da instrução primária; no entanto, a implementação prática dessa medida foi limitada. Durante o Império, foram criadas as primeiras escolas normais, destinadas à formação de professores para o Ensino Primário. Essas instituições foram influenciadas por modelos europeus, especialmente o francês, representando um passo importante na profissionalização do magistério (Saviani, 2008). Aranha (2006) complementa essa análise ao destacar a influência das ideias iluministas e liberais na formação dos primeiros professores no Brasil.

O Quadro 1 apresenta o histórico das principais fases da educação no Brasil:

Quadro 1 – Marcos da educação no Brasil e suas principais contribuições

Fase Histórica	Período	Principais contribuições
Educação Jesuítica	Século XVI a XVIII	<ul style="list-style-type: none"> - Estabelecimento das primeiras escolas no Brasil. - Foco na catequese e na educação básica dos indígenas e filhos dos colonos. - Currículo centrado nas humanidades clássicas (Gramática, Retórica, Filosofia e Teologia). - Abordagem rigorosa e disciplinada.
Período Imperial	Século XIX	<ul style="list-style-type: none"> - Criação das primeiras escolas normais para a formação de professores. - Influência das ideias iluministas e liberais. - Educação como direito individual e formação do cidadão. - Valorização do conhecimento científico e técnico. - Reforma de Benjamin Constant promovendo a laicização da educação.
Primeira República	1889-1930	<ul style="list-style-type: none"> - Crescimento significativo do número de escolas. - Ênfase na educação pública e gratuita. - Reformas educacionais importantes (ex.: Reforma de Benjamin Constant). - Introdução de métodos pedagógicos mais científicos e racionais. - Criação de instituições de ensino superior.
Era Vargas	1930-1945	<ul style="list-style-type: none"> - Centralização e controle estatal sobre a educação. - Criação do Ministério da Educação e Saúde Pública. - Reformas de Francisco Campos e Gustavo Capanema. - Padronização do currículo e formação de professores qualificados. - Criação da Universidade do Brasil e da Faculdade Nacional de Filosofia.
Regime Militar	1964-1985	<ul style="list-style-type: none"> - Ênfase na educação tecnocrática e na formação de mão de obra qualificada. - Repressão das liberdades acadêmicas. - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1971 com foco na educação técnica e profissionalizante. - Desenvolvimento de uma abordagem tecnicista na educação.
Redemocratização	Década de 1980	<ul style="list-style-type: none"> - Movimento de renovação pedagógica. - Valorização da educação pública e democrática. - Promulgação da nova Constituição Federal em 1988. - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996. - Valorização da formação continuada dos professores. - Autonomia das escolas e participação da comunidade na gestão escolar.
Pedagogia Crítica	Segunda metade do Século XX	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolvimento das ideias de Paulo Freire. - Ênfase na conscientização e na reflexão crítica. - Educação como instrumento de transformação social. - Promoção de valores como democracia, cidadania, diversidade e inclusão. - Formação de educadores como agentes de transformação social.
Período Contemporâneo	Século XXI	<ul style="list-style-type: none"> - Integração de novas tecnologias no processo educativo. - Necessidade de melhorar a qualidade do ensino e reduzir desigualdades educacionais. - Continuidade do investimento na formação de professores e na valorização da carreira docente. - Implementação de políticas educacionais que promovam inclusão e equidade. - Enfoque na formação continuada e na inovação pedagógica.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora. Adaptado de Aranha (2006) e Saviani (2008).

O Iluminismo, movimento filosófico do século XVIII, exerceu influência significativa na educação brasileira, especialmente durante o Império. As ideias iluministas, que enfatizavam a razão, o progresso e a educação como instrumentos de emancipação e desenvolvimento humano, inspiraram as primeiras reformas educacionais no Brasil. Aranha (2006) destaca que a influência iluminista é visível na criação das escolas normais e na introdução de métodos pedagógicos mais científicos e racionais.

O liberalismo, como corrente filosófica e política, emergiu no final do século XVIII e início do século XIX, promovendo ideias de liberdade individual, igualdade perante a lei e a importância de um governo limitado que proteja os direitos dos cidadãos. No campo da educação, o liberalismo teve um impacto significativo, moldando as políticas educacionais e a formação de professores em diversos contextos (Aranha, 2006).

A Proclamação da República, em 1889, trouxe novas perspectivas para a educação no Brasil. Durante a Primeira República (1889-1930), houve um aumento significativo no número de Escolas Normais, principais instituições responsáveis pela formação de professores, com foco na preparação de educadores para o ensino primário (Saviani, 2009; Tanuri, 2000). Naquela época, o pensamento positivista exerceu uma forte influência sobre a educação brasileira, resultando em uma ênfase na formação científica e na valorização do conhecimento prático (Nagle, 2009).

Reformas educacionais foram implementadas em diferentes estados, destacando-se a Reforma Benjamin Constant (1890), que frequentemente incluía mudanças nos currículos das Escolas Normais (Saviani, 2008; Vidal, 2001). O currículo dessas instituições geralmente abarcava disciplinas como Português, Matemática, Geografia, História, Ciências Naturais, Pedagogia e Prática de Ensino. Observou-se uma crescente preocupação com a formação pedagógica, além do domínio do conteúdo (Tanuri, 2000; Villela, 2000).

A formação de professores era bastante regionalizada, com diferentes estados implementando suas próprias políticas e reformas educacionais (Nagle, 2009; Vidal, 2001). Embora a formação de professores ainda fosse predominantemente em nível médio, começou a emergir a discussão sobre a necessidade de formação em nível superior (Tanuri, 2000). Ao final deste período, começaram a surgir as ideias do movimento da Escola Nova (Saviani, 2008; Vidal, 2000).

Conforme Franco (2021), essas mudanças contribuíram para a

profissionalização do magistério, a democratização do acesso à educação e o desenvolvimento de uma identidade profissional para os pedagogos, alinhada com os princípios científicos, éticos e cívicos.

Processos educativos acompanham a história humana. Acontecem de formas variadas e em circunstâncias múltiplas. Sendo o homem um ser que nasce inacabado, ele se submete aos cuidados de outros, acolhe-se numa cultura e necessita inexoravelmente, tanto para sua sobrevivência como para a construção de sua subjetividade e de sua humanidade, de influências e processos educacionais (Franco, 2021, p. 38).

A Era Vargas (1930-1945) foi um período de centralização e controle estatal sobre a educação. A criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, em 1930, juntamente com as reformas educacionais de Francisco Campos e Gustavo Capanema, consistiram em marcos significativos nesse contexto. Essas reformas buscaram padronizar o currículo, garantir a formação de professores qualificados e expandir o acesso à educação em todos os níveis.

O curso de Pedagogia no Brasil foi criado em 1939, sendo a Universidade de São Paulo (USP) a primeira instituição a oferecê-lo, com o objetivo de formar profissionais para atuarem na educação (Pimenta; Pinto; Severo, 2022). Posteriormente, o curso também foi instituído na Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras do Rio de Janeiro, conforme o Decreto n.º 1.190/1939. Este decreto visava estruturar a formação de professores em nível superior, diferenciando entre a formação em Pedagogia, voltada para a administração e supervisão educacional, e a Didática, que se concentrava na formação pedagógica prática para bacharéis que desejavam se tornar professores (Brasil, 1939).

Esse movimento não apenas ampliou as possibilidades de atuação dos profissionais da educação, mas também estabeleceu as bases para o desenvolvimento de uma pedagogia crítica e reflexiva no Brasil. Em especial, no Capítulo V, que trata das cadeiras e do pessoal docente e administrativo, o Art. 22 menciona as disciplinas ensinadas nos cursos ordinários da Faculdade Nacional de Filosofia, incluindo: “XLIII. Administração escolar e educação comparada” (Brasil, 1939, n. p.). Assim, a formação de educadores passou a incluir, além do ensino em sala de aula, a gestão educacional, a pesquisa e a formulação de políticas educacionais, preparando-os para enfrentarem os desafios de um sistema educacional em transformação.

A Era Vargas teve repercussões profundas na formação do pedagogo no Brasil, promovendo a centralização e a padronização do currículo, a criação de instituições de ensino superior, a valorização da formação docente, a expansão do acesso à educação e a construção de uma identidade nacional por meio da educação. As reformas educacionais desse período contribuíram para a consolidação de um sistema educacional mais coeso e eficiente. No entanto, a centralização e o controle estatal sobre a educação também trouxeram desafios, incluindo a necessidade de equilibrar a padronização curricular com a diversidade regional e cultural do país.

O golpe militar de 1964 trouxe mudanças significativas para a educação no Brasil. Dentre as transformações, destacam-se as reformas universitárias e do ensino de 1º e 2º graus. A Reforma Universitária, promulgada pela Lei n.º 5.540/1968, foi uma das principais mudanças no ensino superior durante o regime militar e incluiu aspectos como a extinção da cátedra vitalícia, a introdução do regime departamental, a criação do sistema de créditos e a matrícula por disciplina, a instituição do vestibular unificado e classificatório, além do incentivo à pesquisa e à pós-graduação e a expansão do ensino superior privado (Brasil, 1968).

Segundo Saviani (2008), essa reforma visava modernizar e racionalizar o ensino superior, alinhando-o ao modelo norte-americano e às demandas do desenvolvimento econômico do país. Fávero (2006) pontua que, apesar de alguns aspectos positivos, como o estímulo à pesquisa, a reforma também trouxe problemas, como a fragmentação do ensino e a despolitização das universidades.

A Reforma do 1º e 2º Graus, promulgada pela Lei nº 5.692/1971 e também conhecida como Reforma do Ensino Profissionalizante, trouxe mudanças significativas, como a unificação do Ensino Primário e Ginásial em um único ciclo de 8 anos, denominado 1º grau; a transformação do Ensino Médio em 2º grau, com caráter profissionalizante obrigatório; a eliminação do exame de admissão para o ginásio; e a introdução de disciplinas como Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política Brasileira (OSPB) (Brasil, 1971).

Germano (2011) argumenta que a Reforma do Ensino Profissionalizante tinha como objetivo principal formar mão de obra qualificada para atender às demandas do mercado de trabalho, em um contexto de rápido crescimento econômico, conhecido como o “milagre econômico”. Cunha (2005) ressalta que a profissionalização compulsória do 2º Grau enfrentou diversos problemas de implementação, como a falta de recursos e de professores qualificados, o que levou à sua flexibilização, em 1982,

conforme estabelecido pela Lei n.º 7.044/1982 (Brasil, 1982).

Essas reformas refletiam a visão tecnocrática e desenvolvimentista do regime militar, buscando adequar o sistema educacional às necessidades do mercado de trabalho e do modelo econômico adotado. No entanto, foram alvo de críticas por seu caráter autoritário e por não resolverem problemas estruturais da educação brasileira.

Durante o regime militar (1964-1985), houve uma ênfase na educação tecnocrática e na formação de mão de obra qualificada para atender às demandas do desenvolvimento econômico. Esse período foi criticado por sua abordagem tecnicista e pela repressão das liberdades acadêmicas. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1971 refletiu essa orientação, enfatizando a educação técnica e profissionalizante (Saviani, 2008).

O regime militar no Brasil teve repercussões profundas na formação do pedagogo, promovendo uma orientação tecnocrática e profissionalizante que priorizou as áreas técnicas e científicas em detrimento das ciências humanas e sociais. A repressão das liberdades acadêmicas e o controle ideológico limitaram a autonomia dos educadores e a formação crítica dos pedagogos. Nesse contexto, a abordagem tecnocrática tratou a educação principalmente como uma ferramenta para o desenvolvimento econômico, influenciando tanto a prática pedagógica quanto a identidade profissional dos educadores. Essas mudanças impuseram desafios para a formação integral dos pedagogos, dificultando o desenvolvimento de uma visão crítica e reflexiva sobre a educação e a sociedade (Franco, 2021).

Com a redemocratização do Brasil, na década de 1980, surgiu um movimento de renovação pedagógica e uma maior valorização da educação pública e democrática. A nova Constituição Federal (CF/1988), em 1988, e a LDB, em 1996, foram marcos importantes nesse processo. A LDB trouxe inovações significativas, como a valorização da formação continuada dos professores, a autonomia das escolas e a participação da comunidade na gestão escolar (Saviani, 2008).

Nesse período, estabeleceu-se a valorização da formação continuada, a autonomia das escolas, a participação da comunidade na gestão escolar, a promoção da inclusão e equidade, e a inovação pedagógica. Esses marcos moldaram a formação dos educadores e contribuíram para a democratização da educação, promovendo maior inclusão e equidade no acesso à educação de qualidade, além de desenvolver uma identidade profissional mais crítica e comprometida com a transformação social (Aranha, 2006; Franco, 2021).

A Pedagogia Crítica emergiu como uma abordagem educacional influente na segunda metade do século XX, especialmente nas décadas de 1960 e 1970. Esse período foi marcado por intensas transformações sociais, políticas e culturais em todo o mundo, incluindo movimentos de direitos civis, lutas anticoloniais e a contestação das estruturas de poder estabelecidas. No Brasil, a Pedagogia Crítica ganhou destaque com a obra de Paulo Freire, cujas ideias influenciaram profundamente a prática pedagógica e a formação de educadores.

A Pedagogia Crítica é caracterizada por princípios fundamentais que a diferenciam de outras abordagens educacionais. Paulo Freire introduziu o conceito de conscientização, que se refere ao processo pelo qual os indivíduos percebem de forma crítica as condições sociais, políticas e econômicas que influenciam suas vidas. Nesse sentido, a educação deve ajudar os alunos a desenvolverem uma consciência crítica, possibilitando-lhes reconhecer e questionar as estruturas de opressão (Freire, 2018).

Na Pedagogia Crítica, a importância do diálogo é enfatizada. Freire (2018) argumenta que a educação deve ser um processo participativo e colaborativo, no qual educadores e educandos aprendem juntos. O diálogo é visto como uma ferramenta essencial para a construção do conhecimento e a transformação social. Para esse autor e outros teóricos críticos, a educação consiste em um instrumento poderoso de transformação social, devendo capacitar os indivíduos a agirem para mudar as condições sociais injustas e construir uma sociedade mais equitativa e democrática.

Além disso, a Pedagogia Crítica reconhece a importância da cultura e da identidade na educação, valorizando os conhecimentos, as experiências e as perspectivas dos alunos. Essa abordagem promove uma educação que respeita e celebra a diversidade cultural. Os alunos são incentivados a resistirem às formas de dominação e opressão, e a educação deve promover a emancipação dos indivíduos, permitindo-lhes desenvolver autonomia e capacidade de ação.

Esse modelo pedagógico trouxe várias contribuições significativas para a educação, especialmente no contexto brasileiro, destacando-se pela reforma do currículo escolar, que promoveu uma abordagem mais inclusiva e relevante para os contextos sociais dos alunos. Essa reforma incluiu a incorporação de temas como direitos humanos, justiça social e cidadania. Essa nova forma de pensar teve um impacto profundo na formação de educadores, enfatizando a importância da reflexão crítica e do compromisso com a transformação social. Assim, os cursos de formação

de professores passaram a incluir discussões sobre as relações de poder e a importância de uma prática pedagógica emancipadora (Freire, 2018).

Com a Resolução do Conselho Nacional de Educação – CNE/CP n.º 1, de 15 de maio de 2006, e o estabelecimento das DCNs para o Curso de Graduação em Pedagogia, diversas funções foram definidas para o ambiente educacional, incluindo a coordenação. O Artigo 3º estabelece que o curso de Pedagogia deve formar profissionais para atuarem na docência, contemplando também a gestão educacional, conforme o inciso III, que versa sobre “a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino”.

O Artigo 4º destaca que o curso de Pedagogia deve proporcionar uma formação teórica e prática, incluindo a gestão de processos educativos em espaços escolares e não escolares.

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 (Brasil, 2006, p. 2).

No Artigo 5º, estabelece-se a formação do pedagogo para atuar em coordenação pedagógica, prevendo que o pedagogo deve:

[...]
 XII - participar da gestão das instituições contribuindo para elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico;
 XIII - participar da gestão das instituições planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não-escolares;
 XIV - realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não escolares; sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos; sobre propostas curriculares; e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas [...] (Brasil, 2006, p. 2).

Esses artigos refletem a intenção da resolução de preparar pedagogos para uma atuação ampla e diversificada, englobando a capacidade de exercerem funções de coordenação pedagógica com competência e responsabilidade (Brasil, 2006).

As práticas pedagógicas inspiraram a participação ativa dos alunos e a

construção coletiva do conhecimento, incorporando alguns métodos, como projetos comunitários, aprendizagem baseada em problemas e educação popular. Os alunos foram incentivados a se tornarem agentes ativos de sua própria aprendizagem e transformação social, contribuindo para a formação de uma geração mais consciente e engajada com as questões sociais (Freire, 2018).

Contudo, apesar de suas contribuições, a Pedagogia Crítica enfrenta desafios e críticas, destacando-se: a implementação prática em contextos **em que** as estruturas educacionais são rígidas e burocráticas; a resistência institucional, que pode enxergar essas abordagens como uma ameaça às estruturas de poder estabelecidas; e a própria complexidade teórica, que pode ser um obstáculo para a sua compreensão e aplicação prática por parte dos educadores (Freire, 2018).

Nos últimos anos, a educação no Brasil tem enfrentado desafios significativos, como a necessidade de melhorar a qualidade do ensino, reduzir as desigualdades educacionais e integrar novas tecnologias ao processo educativo. Nesse contexto, é fundamental continuar investindo na formação dos professores, na valorização da carreira docente e na implementação de políticas educacionais que promovam a inclusão e a equidade. Aranha (2006), Franco (2021) e Saviani (2008) ressaltam que a formação docente deve ser contínua e adaptada às novas demandas sociais e tecnológicas, assegurando que os educadores estejam preparados para enfrentar os desafios do século XXI.

Em contrapartida, encontra-se em vigor a BNC Formação, um documento que alinha a formação dos professores à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Este instrumento estabelece diretrizes que, embora busquem padronizar e elevar a qualidade da formação docente, têm gerado debates sobre suas implicações práticas (Fonseca; Lima, 2024).

A BNC Formação, ao enfatizar o desenvolvimento de competências e habilidades específicas, tem sido criticada por reduzir a formação docente a um conjunto de práticas padronizadas, o que pode não contemplar adequadamente as diversidades regionais e as necessidades específicas das comunidades escolares. Um dos principais pontos de controvérsia é a padronização excessiva, uma vez que a BNC Formação visa uniformizar a formação de professores, o que pode resultar em uma abordagem homogênea que nem sempre se adapta às diferentes realidades educacionais brasileiras (Fonseca; Lima, 2024).

Embora o foco nas competências e habilidades práticas seja relevante, surge a

preocupação de que essa ênfase possa prejudicar a formação crítica e reflexiva dos educadores, fundamental para lidar com as complexidades do ensino. Apesar de a necessidade de formação contínua ser amplamente reconhecida, a BNC Formação pode não abordar adequadamente como essa formação deve evoluir para incorporar inovações tecnológicas e pedagógicas, preparando os educadores para os desafios contemporâneos (Fonseca; Lima, 2024).

As competências específicas estão descritas no Quadro 2:

Quadro 2 – Competências específicas

1. CONHECIMENTO PROFISSIONAL	2. PRÁTICA PROFISSIONAL	3. ENGAJAMENTO PROFISSIONAL
1.1 Dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los	2.1 Planejar as ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens	3.1 Comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional
1.2 Demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem	2.2 Criar e saber gerir ambientes de aprendizagem	3.2 Comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender
1.3 Reconhecer os contextos	2.3 Avaliar o desenvolvimento do educando, a aprendizagem e o ensino	3.3 Participar do Projeto Pedagógico da escola e da construção dos valores democráticos
1.4 Conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais	2.4 Conduzir as práticas pedagógicas dos objetos conhecimento, competências e habilidades	3.4 Engajar-se, profissionalmente, com as famílias e com a comunidade

Fonte: Elaborado pela pesquisadora. Adaptado de Brasil (2019).

De acordo com Gonçalves e Mueller (2022), a principal crítica à formação para a coordenação pedagógica reside na padronização curricular excessiva, que limita a flexibilidade e a capacidade de formar profissionais críticos e reflexivos, adequados às complexidades do ambiente educacional. Esses pontos evidenciam a importância de um debate contínuo sobre como equilibrar a necessidade de diretrizes nacionais com a flexibilidade essencial para atender às demandas locais e promover uma educação inclusiva e equitativa (Fonseca; Lima, 2024).

Silva, Guilherme e Brito (2023) abordam a resignificação da formação dos pedagogos, discutindo a necessidade de repensar a formação, especialmente no que se refere às funções de coordenação e gestão pedagógica. Essa resignificação

envolve a especialização em áreas como administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional. A formação desses profissionais é considerada essencial para enfrentar os desafios históricos e contemporâneos da educação no Brasil. Para isso, os autores propõem a adoção de práticas bem-sucedidas de outros países, como:

[...] o caso do Reino Unido, em que todos os diretores de escolas têm que obter a qualificação nacional específica para esse cargo na forma de um curso de especialização, o National Professional Qualification for Headship (NPQH), sem o qual não podem assumir o cargo de diretor escolar (Silva; Guilherme; Brito, 2023, p. 9).

Observa-se, assim, a necessidade de políticas públicas estruturadas para apoiar a formação contínua e a valorização dos profissionais da educação. O Capítulo VII da Resolução CNE n.º 1, de 2 de julho de 2019, trata da formação para atividades pedagógicas e de gestão, e o artigo 22, em sua redação, afirma:

Art. 22. A formação para atuar em Administração, Planejamento, Inspeção, Supervisão e Orientação Educacional para a Educação Básica, nos termos do art. 64 da LDB, ou com centralidade em ambientes de aprendizagens e de coordenação e assessoramento pedagógico [...] (Brasil, 2019, n. p.).

Sob a perspectiva dos autores mencionados, observa-se que a definição e a história da formação de professores no Brasil são complexas e multifacetadas. Saviani (2008) destaca as influências políticas e ideológicas; Aranha (2006) contextualiza a evolução histórica e os desafios enfrentados; enquanto Franco (2021) analisa a discrepância entre a legalidade e a realidade na formação de pedagogos. Juntos, esses autores oferecem uma compreensão profunda das transformações e dos desafios na formação de professores no Brasil, evidenciando a necessidade de políticas educacionais mais eficazes e de uma formação docente alinhada com as demandas contemporâneas da educação.

Nesse sentido, é fundamental refletir sobre a importância da pedagogia nesse processo. A pedagogia desempenha um papel essencial na qualidade da educação oferecida nas escolas, destacando-se pela sua fundamentação teórica e prática, pelo desenvolvimento de competências profissionais, pela promoção da reflexão crítica e da transformação social, além de apoiar o desenvolvimento profissional e integrar as políticas educacionais.

A compreensão das práticas pedagógicas enfrenta dificuldades relacionadas

com a sua definição e a complexidade da análise de seus fundamentos enquanto práxis. Dessa forma, busca-se listar os princípios que sustentam essas práticas, que, de acordo com a perspectiva teórica adotada, só podem ser compreendidas sob uma visão integradora, ou seja, como uma síntese de várias contradições. As práticas docentes são respostas às configurações originais das práticas pedagógicas, pois não é natural que existam de forma isolada, desconectadas de um contexto maior e sem os fundamentos que lhes proporcionam significado e orientação. Assim, a premissa inicial é que a prática docente, isolada e sem conexão com o todo, perde seu propósito e sua orientação (Franco, 2016).

A definição da prática pedagógica é complexa e começa com a compreensão de que vai além das salas de aula tradicionais. Para esclarecer essas questões, Franco (2016) se apoia na distinção proposta por Carr (1996) entre *poiesis* e *práxis*. *Poiesis* refere-se a uma forma de agir mecânica, enquanto *práxis* implica ação reflexiva, guiada por critérios éticos que distinguem uma boa prática de uma prática indiferente ou ruim.

Tais critérios éticos precisam servir de parâmetro para diferenciar práticas tecidas pedagogicamente (*práxis*) de ações meramente tecnológicas (*poiesis*). As práticas pedagógicas autênticas envolvem a mediação humana e não se reduzem à aplicação mecânica de técnicas predefinidas. Segundo Pinto (2005), uma prática pedagógica é caracterizada pela organização em torno de intencionalidades claras, pela construção de sentido para essas intencionalidades e pela reflexão contínua e coletiva, garantindo que essas intenções sejam realizadas de maneira eficaz.

A prática pedagógica não é apenas a expressão do trabalho individual do professor, mas também é influenciada por traços culturais compartilhados que formam subjetividades pedagógicas mais amplas. Ressalta-se, contudo, que o conceito de prática pedagógica pode variar dependendo da compreensão de pedagogia e dos significados atribuídos à prática no contexto educacional (Franco, 2016).

No âmbito educacional, observa-se com frequência a utilização intercambiável das expressões "práticas educativas" e "práticas pedagógicas", o que pode gerar confusão quanto aos seus significados e aplicações distintas. Enquanto as práticas educativas se referem às atividades que visam concretizar processos educacionais mais amplos, as práticas pedagógicas são especificamente voltadas para a realização de processos pedagógicos, ou seja, aquelas que orientam o ensino e a aprendizagem de maneira deliberada e estruturada (Franco, 2016).

A BNC-Formação insere as atividades práticas no centro da formação, enfatizando a integração entre teoria e prática ao longo do curso de formação de professores. De acordo com o texto da resolução, uma série de princípios e diretrizes orientam a organização curricular dos cursos de licenciatura, destacando a necessidade de que a prática pedagógica esteja presente desde o início da formação e seja intrinsecamente articulada com os conteúdos teóricos (Brasil, 2019).

Epistemologicamente, a educação constitui-se como objeto de estudo da pedagogia, que busca compreender os mecanismos e fundamentos que norteiam o ato de educar. Todavia, ontologicamente, a educação transcende os limites da pedagogia, englobando um conjunto vasto e difuso de práticas sociais que influenciam profundamente a vida dos indivíduos de maneira imprevisível e multifacetada. Nesse contexto, a pedagogia emerge como uma prática social específica, cujo propósito é organizar, compreender e transformar as práticas educativas, conferindo-lhes sentido e direção (Franco, 2016).

Sacristán (1999) enfatiza o papel fundamental da pedagogia na formação das gerações, destacando sua função como filtro e regulador das influências sociais. Essa função vai além da mera organização dessas influências, englobando também a atribuição de significado e propósito dentro do contexto educacional. Assim, a pedagogia assume uma posição central não apenas na organização, mas também na orientação das práticas sociais educativas. Seu impacto é notadamente político, pois define os caminhos pelos quais o conhecimento é transmitido e assimilado pela sociedade. Portanto, a atuação da pedagogia molda a forma como as novas gerações compreendem e interagem com o mundo ao seu redor, influenciando a construção do conhecimento e a formação cultural e social dos indivíduos.

Entretanto, a contemporaneidade impõe desafios adicionais às práticas pedagógicas. Com a ascensão das tecnologias de informação e comunicação, como televisão, internet e redes sociais, surgem novas formas de influência educacional que competem diretamente com o ambiente escolar tradicional. A escola, enquanto espaço de práticas pedagógicas, enfrenta a complexa tarefa de mediar essas influências diversificadas, transformando-as em processos pedagógicos que não apenas acompanhem, mas também potencializem as oportunidades educativas para as novas gerações (Franco, 2016).

A pedagogia, como prática social dinâmica, deve responder não apenas às exigências do presente, como também antecipar-se às transformações futuras na

sociedade. É por meio de uma abordagem reflexiva e crítica que as práticas pedagógicas poderão promover efetivamente uma educação emancipadora, capaz de preparar os indivíduos tanto para o mercado de trabalho quanto para o exercício pleno da cidadania e o desenvolvimento pessoal e social (Libâneo, 2012).

Ao examinar a transição histórica da pedagogia como ciência, surgem diversas questões sobre como seu objeto de estudo se reflete na estrutura pedagógica dos cursos de formação docente. As principais indagações são: Qual a relação entre o objeto da pedagogia e os objetivos do curso de formação de professores? Como a pedagogia se conecta à educação e suas bases legais e orientações?

Ao refletir sobre as bases da formação docente, é importante considerar a visão de Libâneo (2012), que defende que os cursos de formação de professores devem se concentrar no desenvolvimento do pensamento teórico dos acadêmicos. Essa abordagem fornece os meios necessários para integrar uma formação cultural e científica com as práticas socioculturais da sociedade, constituindo um processo de formação humana.

O desenvolvimento dessas ideias e a fundamentação da formação humana, distinta da educação voltada apenas para as relações de produção atuais, baseiam-se na teoria materialista histórica e dialética, que busca a unidade entre consciência e matéria, subjetividade e objetividade. Essa abordagem se opõe à formação que se concentra exclusivamente no trabalho, desconsiderando a formação cultural, conforme exigido pelas atuais relações de produção (Tonet, 2008).

A pedagogia fornece a base teórica necessária para que os futuros professores compreendam os princípios e conceitos fundamentais da educação. Saviani (2008) destaca que a pedagogia abrange teorias de aprendizagem, desenvolvimento humano, didática, currículo, avaliação e gestão escolar. Além disso, aborda a aplicação prática desses conceitos em sala de aula, permitindo que os professores desenvolvam habilidades pedagógicas essenciais, como planejamento de aulas, estratégias de ensino, manejo de sala de aula e avaliação dos alunos. Libâneo (2013) complementa essa visão ao enfatizar a importância de uma formação sólida que integre teoria e prática, preparando os professores para enfrentarem os desafios do cotidiano escolar.

Entende-se que a formação pedagógica se configura como algo essencial para que os professores adquiram as competências necessárias para promover uma aprendizagem significativa e inclusiva. Aranha (2006) argumenta que isso inclui a

capacidade de adaptar o ensino às necessidades individuais dos alunos e utilizar metodologias diversificadas. Franco (2021) defende que envolve a capacidade de coordenar o trabalho pedagógico da escola, apoiar o desenvolvimento profissional dos professores e promover a melhoria contínua da qualidade do ensino. Tardif (2014) reforça que a formação continuada e a reflexão sobre a prática são essenciais para o desenvolvimento profissional dos educadores, permitindo uma adaptação constante às mudanças e demandas do contexto educacional.

A pedagogia incentiva a reflexão crítica sobre as práticas educativas e os contextos sociais, culturais e políticos em que a educação ocorre. Saviani (2008) ressalta que essa reflexão é fundamental para que professores e coordenadores pedagógicos possam questionar e transformar práticas educativas que perpetuam desigualdades e injustiças. Além disso, a formação pedagógica prepara os educadores para atuarem como agentes de transformação social, promovendo uma educação que contribua para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa. Isso envolve a promoção de valores como democracia, cidadania, diversidade e inclusão. Nóvoa (2014) assevera que uma formação crítica e reflexiva é fundamental para que os educadores enfrentem os desafios de uma sociedade em constante transformação.

A pedagogia não se limita à formação inicial dos professores e coordenadores pedagógicos, como também abrange a formação continuada. Para Franco (2021), essa continuidade é essencial para os educadores atualizarem seus conhecimentos e suas práticas ao longo da carreira, respondendo às mudanças e aos desafios do contexto educacional. A formação pedagógica incentiva a pesquisa e a inovação na educação, permitindo que professores e coordenadores desenvolvam novas práticas e soluções para problemas educacionais. Isso contribui para a melhoria contínua da qualidade do ensino e da aprendizagem. Gatti (2010) acrescenta que a formação continuada deve ser vista como um processo de desenvolvimento profissional incentivado pelas políticas educacionais e pelas instituições formadoras.

A pedagogia fornece a base para a compreensão e a implementação das políticas educacionais. Nesse contexto, professores e coordenadores pedagógicos precisam estar cientes das diretrizes, leis e normas que regem a educação, assim como das políticas públicas que impactam o contexto escolar. De acordo com Aranha (2006), a formação em pedagogia capacita os educadores a atuarem ativamente na formulação e na implementação de políticas que promovam equidade e justiça social.

Libâneo (2013) acrescenta que a formação pedagógica deve incluir uma compreensão crítica das políticas educacionais, capacitando os educadores a participarem de debates e decisões que impactam diretamente a prática educativa.

No Brasil, a formação de professores e coordenadores pedagógicos consiste em um processo complexo e dinâmico que exige base teórica sólida, competências práticas, reflexão crítica e contínua atualização profissional. A pedagogia desempenha papel central nesse processo, visto que oferece as ferramentas necessárias para que os educadores promovam uma educação de qualidade, inclusiva e transformadora. A integração das políticas educacionais e a valorização da formação continuada são essenciais para garantir que os educadores estejam preparados para enfrentarem os desafios do contexto educacional contemporâneo.

Ao examinar a evolução da pedagogia como ciência, é imprescindível destacar alguns aspectos fundamentais. O primeiro deles versa sobre a transformação do seu objeto de estudo ao longo da história, que reflete intimamente as mudanças sociais e econômicas de cada período. Desde a Modernidade, tem-se debatido o papel da pedagogia, oscilando entre duas perspectivas principais, a saber: uma que a vê como instrumento de manutenção da ordem social existente e outra que a considera um meio para alcançar uma organização social mais equitativa (Libâneo, 2013).

Esse debate sobre a natureza e o propósito da pedagogia ilustra sua complexidade e importância como campo de estudo, evidenciando como ela se adapta e responde às demandas sociais em constante mudança.

Segundo Gadotti (2005), a pedagogia contemporânea está cada vez mais voltada para a compreensão dos fenômenos educativos no contexto da globalização e das novas tecnologias. Destarte, “a formação de professores com abordagem emancipatória requer uma reflexão crítica sobre as estruturas sociais e a conscientização do papel transformador da educação na construção de uma sociedade mais justa” (Gadotti, 2005, p. 62).

Por outro lado, Saviani (2007) argumenta que o objeto de estudo da pedagogia deve centrar-se na análise dos fundamentos teórico-filosóficos da educação, devendo investigar as bases que sustentam as práticas educativas, como os diferentes métodos de ensino, as teorias da aprendizagem e os modelos educacionais. Dessa forma, ele propõe uma abordagem que valoriza a teoria como base para a prática pedagógica, buscando fundamentar as ações educativas em sólidos princípios filosóficos e epistemológicos.

Arroyo (2000), por sua vez, traz uma perspectiva mais ampla sobre o objeto de estudo da pedagogia ao considerar a importância das políticas públicas educacionais. Para esse autor, a pedagogia deve investigar não apenas os processos internos das instituições educativas, mas também as influências externas que determinam as condições de ensino e aprendizagem. Com base nessa perspectiva, ele destaca a necessidade de uma pedagogia que dialogue com outras áreas do conhecimento, como a sociologia, a economia e a política, para compreender e intervir nas políticas que afetam a educação.

Ao observar essas diferentes perspectivas, é possível afirmar que a pedagogia é uma prática dinâmica, refletindo as complexidades e os desafios presentes na educação contemporânea. Ao integrar aspectos teóricos, práticos e políticos, ela busca não apenas compreender, mas também transformar a realidade educativa, direcionando-a para uma sociedade mais justa e igualitária.

A BNC-Formação, embora destaque a prática como um elemento central na formação de professores, não aborda de maneira suficientemente específica as necessidades formativas dos pedagogos que almejam atuar na coordenação pedagógica. Trata-se de um documento amplamente voltado para a formação de professores para a educação básica, com ênfase na prática docente em sala de aula. Essa abordagem pode limitar o desenvolvimento das competências necessárias para as funções de coordenação pedagógica, que exigem habilidades adicionais em liderança, gestão escolar e desenvolvimento institucional (Brasil, 2019).

Por mais que a prática pedagógica seja bem destacada, a BNC-Formação carece de diretrizes claras sobre o desenvolvimento de competências específicas para a gestão escolar. Coordenadores pedagógicos precisam não apenas de experiência em ensino, mas também de habilidades em planejamento estratégico, coordenação de equipes e avaliação institucional. A formação, portanto, tende a ser mais generalista e menos adaptada à preparação dos pedagogos para cargos de gestão. Observa-se, assim, a necessidade de uma formação para a coordenação pedagógica com um currículo mais direcionado, que inclua tanto teoria quanto prática em gestão educacional (Brasil, 2019).

Esses pontos ressaltam a necessidade de uma abordagem mais abrangente na formação de pedagogos, garantindo que eles não apenas estejam capacitados para ensinar, mas também para desempenhar papéis de liderança e coordenação dentro das instituições educacionais.

1.2 ATRIBUIÇÕES DO TRABALHO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: BREVES DESTAQUES

No Brasil, o curso de Pedagogia tem como principal objetivo a formação de profissionais qualificados para atuarem na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na gestão escolar e em diversas áreas relacionadas com a educação. A formação em Pedagogia é fundamental para o desenvolvimento de um sistema educacional de qualidade, uma vez que prepara educadores que desempenham papel importante na formação das futuras gerações.

O curso de Pedagogia, em geral, tem duração de quatro anos e é oferecido por diversas universidades, centros universitários e faculdades em todo o país. Sua estrutura curricular é composta por disciplinas teóricas e práticas que abrangem diferentes áreas do conhecimento, tais como fundamentos da educação, história da educação, filosofia da educação, sociologia da educação e psicologia da educação (Libâneo, 2012).

No âmbito das metodologias de ensino, o currículo inclui disciplinas de didática e metodologias específicas para o ensino de diferentes áreas, como matemática, língua portuguesa e ciências, além do uso de tecnologias educacionais, segundo Pimenta e Anastasiou (2014). A parte de gestão e organização escolar aborda temas como administração escolar, políticas educacionais, planejamento e avaliação educacional, conforme destacado por Lück (2015). Por fim, as práticas pedagógicas incluem estágios supervisionados, projetos de intervenção pedagógica e atividades práticas em ambientes educacionais (Saviani, 2008)

Apesar de sua relevância, o curso de Pedagogia enfrenta diversos desafios, incluindo a necessidade de atualização constante do currículo para acompanhar as mudanças na sociedade e no campo educacional, bem como a desvalorização profissional dos pedagogos. E mais, há uma crescente demanda por uma formação que prepare os pedagogos para funções de gestão e coordenação pedagógica, áreas que frequentemente não recebem a devida atenção durante a graduação (Lück, 2015). Atualmente, a carga horária mínima para o curso de pedagogia é de 3.200 horas dedicadas a disciplinas teóricas (Brasil, 2006).

Embora o curso de Pedagogia no Brasil seja fundamental para a formação de

educadores, ele frequentemente não aborda de maneira adequada as competências e habilidades necessárias para a atuação eficaz na coordenação pedagógica.

A coordenação pedagógica é uma função essencial dentro das instituições de ensino, sendo responsável por articular o trabalho pedagógico, promover a formação continuada dos professores e garantir a implementação de políticas educacionais e práticas pedagógicas que favoreçam o aprendizado dos alunos (Lück, 2015). Contudo, muitos pedagogos recém-formados encontram dificuldades ao assumirem essa função devido à falta de uma preparação específica durante a graduação.

Algumas lacunas na formação podem ser observadas por meio da ausência de disciplinas específicas, da formação prática insuficiente e da desconexão entre teoria e prática. Essas lacunas têm consequências significativas para a prática profissional. Pedagogos que assumem funções de coordenação pedagógica sem a devida preparação enfrentam desafios, como a gestão de conflitos, a liderança de equipes e a implementação de projetos pedagógicos, o que pode comprometer a qualidade do trabalho desenvolvido e, conseqüentemente, a qualidade da educação oferecida aos alunos (Gatti, 2010).

No que concerne à formação de professores, é necessária uma verdadeira revolução nas estruturas institucionais formativas e nos currículos da formação. As emendas já são muitas. A fragmentação formativa é clara. É preciso integrar essa formação em currículos articulados e voltados a esse objetivo precípua. A formação de professores não pode ser pensada a partir das ciências e seus diversos campos disciplinares, como adendo destas áreas, mas a partir da função social própria à escolarização – ensinar às novas gerações o conhecimento acumulado e consolidar valores e práticas coerentes com nossa vida civil (Gatti, 2010, p. 1375).

Quanto à ausência de disciplinas específicas, pode-se afirmar que o currículo do curso de Pedagogia prioriza a formação para a docência, com pouca ou nenhuma ênfase em disciplinas que abordem diretamente a gestão e a coordenação pedagógica (Libâneo, 2012). Isso resulta em uma formação que não contempla as especificidades e os desafios da coordenação pedagógica.

Além disso, é fundamental destacar a insuficiência de conteúdos nos cursos de Pedagogia, especialmente nas disciplinas voltadas para administração escolar, políticas educacionais, planejamento e avaliação educacional, que muitas vezes não são abordadas de maneira adequada (Lück, 2015). A falta de formação específica em gestão escolar dificulta o desenvolvimento de competências essenciais para a coordenação pedagógica, como liderança, gestão de pessoas e planejamento

estratégico.

Para superar essas lacunas, é necessário reestruturar a grade curricular dos cursos de Pedagogia, incorporando disciplinas específicas sobre coordenação pedagógica e gestão escolar, além de ampliar as oportunidades de estágios e práticas nessas áreas. Também é fundamental incentivar a formação continuada, por meio de cursos e programas de especialização que qualifiquem os pedagogos para funções de coordenação (Lück, 2015). Uma gestão educacional de qualidade reflete diretamente na eficácia do ensino e na melhoria dos processos pedagógicos.

Outro fator diz respeito à prática pedagógica durante a graduação, que é voltada predominantemente para o ambiente de sala de aula, com estágios supervisionados que nem sempre incluem experiências em gestão escolar ou coordenação pedagógica (Saviani, 2008). As limitações dessa natureza não favorecem o desenvolvimento de habilidades práticas necessárias para a coordenação.

Além disso, destaca-se a desconexão entre teoria e prática, uma vez que a formação teórica oferecida no curso de Pedagogia muitas vezes não se alinha com as demandas práticas da coordenação pedagógica. A falta de integração entre teoria e prática dificulta a aplicação dos conhecimentos adquiridos na graduação em situações reais de gestão escolar (Pimenta; Anastasiou, 2014).

A presença ou ausência de determinados conteúdos no currículo pode ter repercussões significativas na capacidade dos pedagogos de desempenharem funções de coordenação pedagógica de maneira eficaz. Para compreender essa correlação, é preciso considerar os conteúdos presentes na matriz curricular, como os Fundamentos da Educação, que incluem disciplinas como História da Educação, Filosofia da Educação, Sociologia da Educação e Psicologia da Educação (Libâneo, 2012). Esses conteúdos proporcionam uma base teórica sólida, permitindo aos pedagogos compreenderem o contexto histórico e social da educação. Contudo, a aplicação prática desses conhecimentos na coordenação pedagógica pode ser limitada se não houver uma integração com práticas de gestão.

Da mesma forma, as metodologias de ensino, que abrangem a docência em diferentes disciplinas e o uso de tecnologias educacionais, são essenciais para a formação docente (Pimenta; Anastasiou, 2014). No entanto, essa formação pode não ser suficiente para preparar os pedagogos para a coordenação pedagógica, que exige

habilidades adicionais de gestão e liderança.

Embora a BNC-Formação defina um conjunto de competências gerais para a formação de professores, destacando conhecimentos pedagógicos, o desenvolvimento de práticas inclusivas, e habilidades de avaliação e adaptação curricular, ela não se aprofunda em aspectos específicos necessários para a gestão escolar, como liderança e administração educacional (Brasil, 2019). Nesse contexto, algumas instituições, como a Fundação Getúlio Vargas e o Instituto Unibanco, oferecem cursos gratuitos voltados para gestores escolares, com foco na prática e na aprendizagem autodirigida, com carga horária de 48 horas (Fundação Getúlio Vargas, 2020).

As práticas pedagógicas, que incluem estágios supervisionados e projetos de intervenção pedagógica, também desempenham um papel importante na formação docente (Saviani, 2008). Embora essas experiências positivas, a falta de estágios específicos em gestão escolar e coordenação pedagógica limita a vivência prática dos pedagogos nessas áreas.

A formação em habilidades de liderança e gestão de conflitos é frequentemente negligenciada no currículo de Pedagogia. Essa lacuna pode resultar os desafios na coordenação de equipes, na resolução de problemas e na implementação de projetos pedagógicos.

Outro ponto a ser destacado refere-se à integração entre teoria e prática, especialmente no contexto da coordenação pedagógica, que muitas vezes se revela uma dimensão ausente na formação (Pimenta; Anastasiou, 2014). Essa desconexão compromete a aplicação dos conhecimentos adquiridos durante a graduação em situações reais de gestão escolar, afetando diretamente a eficácia da coordenação pedagógica.

Ressalta-se que a gestão educacional, em caráter amplo e abrangente, do sistema de ensino, e a gestão escolar, referente à escola, constituem-se em área estrutural de ação na determinação da dinâmica e da qualidade do ensino. Isso porque é pela gestão que se estabelece unidade, direcionamento, ímpeto, consistência e coerência à ação educacional, a partir do paradigma, ideário e estratégias adotadas para tanto. Porém, é importante ter em mente que é uma área meio e não um fim em si mesma. Em vista disso, o necessário reforço que se dá à gestão visa, em última instância, a melhoria das ações e processos educacionais, voltados para a melhoria da aprendizagem dos alunos e sua formação, sem o que aquela gestão se desqualifica e perde a razão de ser. Em suma, aperfeiçoa-se e qualifica-se a gestão para maximizar as oportunidades de formação e aprendizagem dos alunos. A boa gestão é, pois, identificada, em última instância, por esses resultados (Lück, 2015, p. 7).

Essa análise ressalta a importância de uma formação mais abrangente e integrada para os pedagogos, que contemple não apenas a docência, mas também as competências necessárias para a coordenação pedagógica, contribuindo, assim, para a melhoria da qualidade educacional no Brasil.

Um ponto fundamental dessa discussão reside na importância de investir na formação de professores, com ênfase na coordenação, bem como nas consequências desse investimento para uma educação de qualidade. Reconhecidamente, a formação de professores é um pilar essencial para a construção de um sistema de ensino de qualidade. Contudo, a ênfase na formação para a coordenação pedagógica é frequentemente negligenciada, o que pode repercutir na eficácia das práticas educacionais e na qualidade do ensino oferecido.

Quando o curso de Pedagogia prioriza a formação em competências de liderança, por exemplo, abre oportunidades para a capacitação docente em papéis de liderança dentro das escolas, promovendo uma cultura de colaboração e inovação (Lück, 2015). Nesse contexto, as habilidades de liderança podem ser aplicadas tanto à gestão eficaz de equipes docentes quanto à implementação de projetos pedagógicos e à resolução de conflitos.

A formação em coordenação pedagógica abrange competências em planejamento estratégico, permitindo que os coordenadores desenvolvam e implementem planos de ação que atendam às necessidades específicas da escola e da comunidade escolar (Libâneo, 2012). Coordenadores pedagógicos bem formados são capazes de realizar avaliações de desempenho, tanto docente quanto discente, utilizando os resultados para promoverem melhorias contínuas no processo de ensino e aprendizagem.

A formação de coordenadores pedagógicos é fundamental para a implementação de práticas pedagógicas eficazes, que sejam baseadas em evidências e alinhadas com as necessidades dos alunos (Saviani, 2008). Essa formação cumpre papel importante na promoção de um ambiente de aprendizagem positivo, no qual os alunos se sentem motivados e engajados, resultando em melhores desempenhos acadêmicos.

Nesse sentido, a revisão curricular para a inclusão de disciplinas específicas focadas em gestão escolar, liderança, planejamento estratégico e políticas educacionais no curso de Pedagogia pode ser uma medida para aprimorar a formação

voltada para a coordenação pedagógica. Além disso, o investimento na formação continuada, por meio de cursos de especialização e programas de desenvolvimento profissional contínuo para coordenadores pedagógicos, bem como *workshops* e seminários, é igualmente importante.

É relevante destacar que muitos dos conhecimentos voltados para a formação para atuação na coordenação pedagógica também são úteis para a prática docente em sala de aula, o que justifica sua consideração no contexto da formação inicial de professores.

1.3 O TRABALHO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: BREVES DESTAQUES

Dentre as principais atribuições e responsabilidades do coordenador pedagógico, destacam-se a efetiva participação na elaboração e gestão do Projeto Político Pedagógico (PPP), a promoção da formação continuada dos professores, a supervisão e avaliação das práticas educativas, a integração e articulação das atividades pedagógicas, a gestão administrativa e financeira, além da mediação de conflitos, dentre outros aspectos.

Uma das funções fundamentais do coordenador pedagógico é coordenar e gerir a elaboração do PPP da escola. Segundo Libâneo (2013), esse documento é essencial, pois define a identidade da instituição e orienta todas as suas ações pedagógicas e administrativas. Para garantir que o PPP reflita as necessidades e as demandas da comunidade escolar e local, o coordenador deve promover diagnósticos, estudos e discussões que envolvam todos os membros da comunidade escolar, incluindo gestores, professores, alunos e pais. Essa construção participativa é imprescindível, pois assegura que o PPP represente as expectativas, os valores e as necessidades da comunidade.

Por meio do PPP, são definidos a missão, a visão, os valores e os objetivos da instituição de ensino, bem como as diretrizes pedagógicas e administrativas que orientam a prática educativa e a organização escolar. Libâneo (2001) ressalta que o PPP é fundamental para a construção de uma escola democrática e inclusiva, pois fomenta a participação de todos os atores escolares na definição das metas e estratégias da instituição.

Ao elaborar o PPP, o coordenador pedagógico deve, inicialmente, realizar um

diagnóstico institucional que considere a realidade escolar, identificando as necessidades, os desafios e as potencialidades da instituição. Essa etapa evidencia a importância de consultas e discussões com a comunidade escolar e local. Com base nesse diagnóstico, são definidos os princípios e diretrizes que orientarão o PPP, refletindo os valores e os objetivos da instituição. Após essa definição, são planejadas as ações pedagógicas. Mesmo depois de concluído, o PPP deve ser constantemente revisado, implementado e avaliado, garantindo sua atualização e ajustes contínuos, com foco na eficácia, na eficiência e na qualidade da educação. A matriz curricular e a ementa das disciplinas precisam estar alinhadas com as diretrizes do PPP, refletindo os princípios pedagógicos e assegurando a coerência entre o planejamento curricular e os objetivos educacionais da instituição (Libâneo, 2013).

Outra função fundamental da coordenação pedagógica é sua atuação na formação continuada dos professores e na reflexão sobre a prática docente. Essa atividade deve apresentar um caráter coletivo, promovendo espaços e momentos de reflexão sobre a prática pedagógica. Isso pode incluir a criação de grupos de estudo, projetos de trabalho e encontros pedagógicos destinados à troca de ideias e experiências (Nadal, 2020).

Nóvoa (1992) enfatiza que a formação continuada não deve ser considerada apenas como um conjunto de cursos e treinamentos isolados, mas sim como uma construção coletiva e reflexiva que envolve a participação ativa dos professores. Nesse sentido, Libâneo (2013) destaca a importância da formação continuada para o desenvolvimento de uma prática pedagógica reflexiva e crítica, que incentive a autonomia dos educadores. Os professores precisam ser motivados a compreenderem seu papel como agentes transformadores de suas práticas e contextos educativos.

A formação continuada subsidia reflexões sobre a prática docente, funcionando como um processo pelo qual os professores analisam e avaliam suas ações pedagógicas. Esse processo busca compreender os fatores que influenciam suas práticas e identificar possibilidades de melhoria. Sob essa perspectiva, Schön (1992) introduziu o conceito de profissional reflexivo, destacando a relevância da reflexão na ação e sobre a ação como meio de desenvolvimento profissional.

A reflexão deve ir além da mera análise técnica das práticas pedagógicas, envolvendo uma compreensão crítica das condições sociais, políticas e culturais que influenciam a educação (Zeichner, 2008). Assim, a coordenação pedagógica deve

promover a conscientização crítica dos professores sobre as desigualdades e injustiças presentes no sistema educacional, evidenciando a importância de seu papel no processo de mudança social.

Ao refletir sobre o conceito de profissional reflexivo apresentado por Schön (1992), compreende-se que a reflexão na ação se refere à capacidade do profissional de analisar e avaliar suas próprias ações em tempo real, permitindo ajustes imediatos e fundamentados. Essa abordagem envolve um processo de revisão e análise de ações passadas para entender o que funcionou, o que não funcionou e por quais razões. Esse tipo de reflexão é fundamental para a melhoria de futuras práticas.

Um exemplo prático dessa reflexão pode ser observado após uma aula, em que o educador revisita o que ocorreu, identifica os pontos fortes e fracos de sua abordagem e planeja estratégias para aprimorar o ensino na próxima vez que abordar o mesmo conteúdo. Schön (1992) ainda propõe um ciclo reflexivo contínuo, no qual a reflexão na ação e a reflexão sobre a ação se alimentam mutuamente. Esse ciclo favorece o desenvolvimento constante e a melhoria das práticas profissionais.

Schön (1992) define o profissional reflexivo como um investigador, alguém que está continuamente avaliando sua prática profissional. Esse profissional não se contenta com respostas prontas, mas busca entender profundamente os problemas e encontrar soluções inovadoras. Ele enfatiza que a reflexão deve levar em consideração o contexto específico em que a prática ocorre, reconhecendo que cada situação é única e que as soluções devem ser adaptadas às circunstâncias particulares.

Além disso, cabe ao coordenador pedagógico desempenhar funções de supervisão e avaliação, que abrangem o projeto pedagógico, a organização escolar, o currículo e o desempenho dos professores (França, 2013). A supervisão deve ser realizada de forma colaborativa e reflexiva, envolvendo todos os membros da comunidade escolar no processo de avaliação e na tomada de decisões.

Segundo Vasconcellos (2002), a supervisão deve ser entendida como uma ação colaborativa e formativa, cujo objetivo é apoiar os professores em seu desenvolvimento profissional e na reflexão sobre suas práticas. A avaliação educacional, por sua vez, configura-se como um processo sistemático de coleta e análise de informações acerca do desempenho dos alunos, dos professores e da instituição como um todo. Para Luckesi (2011), a avaliação deve ser um instrumento de diagnóstico e de tomada de decisões, com a finalidade de promover a melhoria

contínua do processo educativo, e não um meio de punição, divisão ou rotulação.

As funções de supervisão e avaliação desempenham um papel crucial na identificação das necessidades e dificuldades dos professores e alunos, servindo como base para o planejamento de ações pedagógicas e formativas (Perrenoud, 1999). Por meio dessas funções, é possível oferecer apoio e orientação aos professores, promovendo a reflexão sobre suas práticas e incentivando a adoção de metodologias inovadoras e eficazes. Nóvoa (1992) enfatiza que a supervisão deve ser um processo de co-construção, no qual o supervisor e o professor colaboram para identificar soluções e aprimorar a prática pedagógica.

Por meio do processo de supervisão e avaliação, o coordenador pedagógico pode, por exemplo, identificar as necessidades formativas dos professores e planejar ações de desenvolvimento profissional. Além disso, pode assegurar que as práticas pedagógicas estejam alinhadas com os objetivos e as diretrizes da instituição. Esse monitoramento deve ser conduzido de forma transparente e participativa (Libâneo, 2013).

Outro aspecto positivo das funções de supervisão e avaliação é a possibilidade de gerar *feedbacks* construtivos para professores e alunos, indicando pontos fortes e áreas de melhoria. Para Libâneo (2013), o *feedback* é fundamental para promover a melhoria contínua do processo educativo, incentivando a reflexão e a ação, e possibilitando que o docente compreenda de forma mais clara as expectativas em relação à sua prática.

Outro aspecto imprescindível no âmbito do exercício da coordenação pedagógica diz respeito à habilidade de integração e articulação. O coordenador deve promover a articulação entre a escola e a comunidade, o que pode ser realizado por meio de atividades pedagógicas, científicas, sociais, esportivas e culturais, contando com o apoio do Conselho de Escola (Libâneo, 2021). Essa articulação é essencial para garantir que a escola esteja alinhada com as necessidades e expectativas locais, promovendo, assim, uma educação de qualidade e inclusiva.

Além das funções pedagógicas propriamente ditas, o coordenador pedagógico assume responsabilidades administrativas ao supervisionar e gerenciar a organização financeira e o controle das despesas da escola, em comum acordo com Conselho de Escola, especialistas e professores (Gil, 2017). A gestão eficiente dos recursos financeiros visa assegurar a sustentabilidade das atividades escolares e a manutenção de um ambiente de trabalho favorável.

Por fim, o coordenador pedagógico busca identificar soluções técnicas e organizacionais para a gestão das relações interpessoais, incluindo a mediação de conflitos que envolvam professores, alunos e outros agentes da escola (Nadal, 2020). A criação de um clima de trabalho cooperativo e solidário é fundamental para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores e para a promoção de um ambiente escolar harmonioso e produtivo.

Importa destacar que a função da coordenação pedagógica não se limita à gestão de processos educativos; ela é fundamental na construção de uma cultura escolar que valorize a autonomia, a participação ativa e o desenvolvimento integral dos estudantes. Sob a perspectiva de Freire (1996), a autonomia dos alunos é um dos pilares para a formação de indivíduos críticos e responsáveis. A educação deve ser um ato de liberdade, no qual os estudantes são incentivados a pensarem por si mesmos e a tomarem decisões informadas. Nesse contexto, o coordenador pedagógico cumpre papel importante ao promover práticas pedagógicas que estimulem essa autonomia.

Para fomentar a autonomia dos estudantes, destacam-se: o uso de metodologias ativas, que insira o aluno como protagonista do processo educativo, estimulando o pensamento crítico, a autogestão e a autorregulação; a avaliação formativa, que envolve *feedback*, metacognição e a identificação das próprias necessidades; e a criação de espaços de decisão, a fim de desenvolver habilidades de tomada de decisão e senso de responsabilidade.

A participação ativa de todos os membros da comunidade escolar — incluindo estudantes, professores, pais e gestores — é essencial para a construção de uma cultura escolar democrática e inclusiva. Segundo Libâneo (2013), a escola deve ser um espaço de diálogo e colaboração, onde todos têm voz e contribuem para o desenvolvimento da instituição.

Dentre as estratégias para promover a participação ativa, destacam-se os projetos colaborativos, que incentivam o trabalho em equipe; a criação de grupos de trabalho temáticos, como comitês de sustentabilidade; e a organização de eventos comunitários, como feiras de ciências e festivais culturais, que promovem a participação de toda a comunidade escolar e fortalecem os laços entre seus membros.

Por fim, mas não menos importante, cabe ao coordenador pedagógico o papel de liderança. Um líder que deve inspirar e orientar a equipe escolar na construção de uma cultura escolar positiva. Segundo Lück (2009), a liderança pedagógica envolve a

capacidade de mobilizar e engajar todos os membros da comunidade escolar em torno de objetivos comuns.

Na perspectiva do referido autor, a liderança desempenha um papel fundamental em diversas áreas e setores, influenciando diretamente o sucesso e a eficácia de uma equipe ou projeto. Alguns aspectos essenciais sobre a liderança incluem: orientação rumo a um objetivo; motivação e inspiração; tomada de decisões baseadas em dados, análises e informações relevantes, considerando os impactos em curto e longo prazo; desenvolvimento de pessoas; gestão eficiente de recursos; comunicação clara e eficaz; promoção da cultura organizacional; inovação e criatividade; gestão de conflitos; assunção de responsabilidades pelos resultados da equipe, sejam positivos, sejam negativos.

Após compreender as funções, atribuições e responsabilidades que ajudam a definir o papel da coordenação pedagógica, o próximo passo é analisar a ligação entre a formação de um pedagogo e a sua atuação na coordenação pedagógica.

CAPÍTULO 2 – PANORAMA DA FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO: UMA ANÁLISE DE ESTUDOS RECENTES

O estado do conhecimento, enquanto pesquisa bibliográfica exploratória, possibilitou a seleção de trabalhos como teses e dissertações, como base em critérios analíticos com um marco temporal delimitado. Essa abordagem permitiu constituir um *corpus* de análise em consonância com o objeto de pesquisa. Foram identificados estudos já publicados sobre a atuação do pedagogo na coordenação pedagógica.

Por meio do Catálogo de Teses e Dissertações da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), utilizando os descritores “Formação de pedagogos”, “Coordenação pedagógica”, “Matriz curricular”, “Prática pedagógica” e “Competências pedagógicas”, foi possível selecionar doze estudos relevantes.

A coleta de dados foi realizada a partir de uma delimitação temporal, concentrando-se em dissertações e teses publicadas entre os anos de 2020 e 2024. Os descritores foram escolhidos por sua relevância em relação aos objetivos da pesquisa. O descritor “Formação de pedagogos” visa compreender o contexto educacional e a preparação dos profissionais, enquanto os demais descritores garantem uma cobertura abrangente dos aspectos essenciais do tema, refletindo questões contemporâneas e emergentes no campo da educação. Essa escolha permite a identificação de estudos recentes e significativos.

Ao iniciar a pesquisa no banco de dados de Teses e Dissertações da CAPES, o procedimento inicial consistiu na utilização dos descritores selecionados, combinando-os com três outros termos. O sistema retornou algumas pesquisas; no entanto, estas não atendiam ao critério temporal delimitado (2020 a 2024). Os estudos que não atendiam a delimitação temporal estabelecida eram excluídos da pesquisa.

2.1 PESQUISA EXPLORATÓRIA EM TESES E DISSERTAÇÕES: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa exploratória é fundamental no desenvolvimento de teses e dissertações na Educação, fornecendo uma base abrangente e robusta para o avanço acadêmico e profissional dos estudantes. Esse tipo de pesquisa se destaca por sua

capacidade de investigar e compreender temas de maneira ampla e preliminar, sendo essencial por diversas razões.

Primeiramente, a pesquisa exploratória permite a identificação clara de problemas e oportunidades dentro do campo de estudo, possibilitando ao pesquisador mapear o território acadêmico e identificar lacunas no conhecimento. Esse processo não apenas orienta a formulação de perguntas de pesquisa relevantes, mas também auxilia na definição precisa dos objetivos e do escopo do estudo.

Nas dissertações, percebe-se a relação da teoria e as demandas do mercado de trabalho, a pesquisa exploratória facilita a integração entre o conhecimento teórico e as necessidades práticas da profissão. Ao compreender profundamente os desafios enfrentados no campo, o pesquisador pode desenvolver soluções inovadoras e aplicáveis, contribuindo para o planejamento estratégico da pesquisa. Essa abordagem orienta, ainda, a escolha das metodologias de coleta e análise de dados, além do desenvolvimento de um plano de pesquisa detalhado e bem estruturado.

Por meio do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, utilizando os descritores “Formação de pedagogos”, “Coordenação pedagógica”, “Matriz curricular”, “Prática pedagógica” e “Competências pedagógicas”, foi possível selecionar doze estudos que apresentam importantes contribuições para a presente dissertação.

Para coletar os dados, foi realizada uma delimitação temporal, selecionando apenas estudos com data de publicação entre os anos de 2020 e 2024, considerando sua atualidade. Os descritores foram escolhidos por sua relevância em relação aos objetivos da pesquisa. Por exemplo, o descritor “Formação de pedagogos” é relevante para compreender o contexto educacional e a preparação dos profissionais. Os demais descritores também foram selecionados para garantir uma cobertura abrangente dos aspectos essenciais do tema, refletindo questões contemporâneas e emergentes no campo da educação, permitindo, assim, a identificação de estudos recentes e pertinentes.

Foram utilizadas combinações de descritores com o intuito de obter resultados mais alinhados ao tema proposto. Os artigos retornados pelo banco de dados passaram por uma leitura crítica, a fim de certificar sua adequação ao tema e para a criação de sínteses das principais contribuições de cada estudo para esta dissertação.

Ao iniciar a pesquisa no banco de dados de Teses e Dissertações da CAPES, o procedimento inicial consistiu em utilizar os descritores selecionados em combinação com três outros termos (Tabela 1). O sistema retornou algumas pesquisas. Todavia,

estas não atenderam ao critério temporal que havia sido delimitado (2020 a 2024).

Tabela 1 – Tentativa com descritores combinados em trios

Descritores utilizados	Resultados retornados	Resultados com restrição temporal (2020 a 2024)	Após análise de títulos e resumo
Coordenação pedagógica + Formação de pedagogos + Matriz curricular	39	0	0
Coordenação pedagógica + Prática pedagógicas + Matriz curricular	33	0	0
Coordenação pedagógica + Competências pedagógicas + Matriz curricular	11	0	0
Total	83	0	0

Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2024).

Devido ao fato de o filtro temporal restringir os resultados, a estratégia seguinte consistiu em usar a combinação de descritores em dupla (Tabela 2). O uso de um único descritor gerava pesquisas de caráter muito genérico, sem a especificidade necessária para o estudo. Ao utilizar dois descritores simultaneamente, os resultados foram:

Tabela 2 – Tentativa com descritores combinados em duplas

Descritores utilizados	Resultados retornados	Resultados com restrição temporal (2020 a 2024)	Após análise de títulos e resumo
Coordenação pedagógica + Formação de pedagogos	1261	33	7
Coordenação pedagógica + Prática pedagógicas	1426	32	5
Coordenação pedagógica + Competências pedagógicas	163	1	0
Coordenação pedagógica + Matriz curricular	49	0	0
Total	2899	66	12

Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2024).

Como resultado desse processo, foram coletados 12 estudos (Quadro 3), distribuídos da seguinte forma:

Quadro 3 – Matriz de síntese dos estudos

Ano	Autor	Região	Tipo	Categoria Temática
2024	Alonso	Mato Grosso do Sul	Dissertação	Currículo de Pedagogia
2023	Cardoso	Distrito Federal	Dissertação	Currículo de Pedagogia
2022	Garcia	Mato Grosso do Sul	Dissertação	Currículo de Pedagogia
2023	Lemos	São Paulo	Dissertação	Coordenação Pedagógica
2023	Paiva	São Paulo	Dissertação	Coordenação Pedagógica
2021	Marques	Rio Grande do Sul	Dissertação	Coordenação Pedagógica
2022	Oliveira	Rio Grande do Sul	Dissertação	Coordenação Pedagógica
2021	Oliveira	São Paulo	Tese	Coordenação Pedagógica
2020	Sentoma	São Paulo	Dissertação	Coordenação Pedagógica
2023	Cardoso	Goiás	Dissertação	Coordenação Pedagógica
2022	Teles	Goiás	Dissertação	Formação de Professores/Pedagogos
2023	Almeida	Goiás	Dissertação	Formação de Professores/Pedagogos

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

Esta matriz apresenta uma visão geral dos estudos, incluindo: ano de publicação, autor, região, tipo de trabalho (tese ou dissertação) e categoria temática em que se enquadra. Ao todo, foram selecionadas onze dissertações e uma tese. Com base no processo de seleção dos trabalhos, observa-se que existe uma lacuna na produção acadêmica, com poucos estudos publicados nesse período sobre a temática específica da pesquisa.

Este estudo possui um caráter qualitativo e descritivo, de cunho bibliográfico, com a coleta de dados realizada por meio de dois principais métodos de pesquisa, a saber: revisão da literatura e análise documental.

A revisão da literatura é um tipo de pesquisa bibliográfica cuja metodologia de investigação baseia-se na análise de materiais já publicados, como livros, artigos científicos, teses, dissertações, relatórios, dentre outros documentos. Essa modalidade de pesquisa é fundamental para a construção do conhecimento científico, pois permite ao pesquisador compreender o estado atual do conhecimento sobre um determinado tema, identificar lacunas no conhecimento existente e fundamentar

teoricamente seu estudo (Gil, 2017).

Neste estudo, a revisão da literatura é do tipo integrativa, pois combina dados de estudos teóricos e empíricos para fornecer uma compreensão mais completa de um fenômeno. Seu objetivo é integrar e sintetizar os resultados de pesquisas qualitativas e quantitativas, oferecendo uma visão holística do tema. Os métodos englobam a definição de uma questão de pesquisa, a busca sistemática, a avaliação crítica dos estudos e a extração e síntese dos dados (Gil, 2017; Mendes; Silveira; Galvão, 2008).

A pesquisa documental configura-se em uma metodologia de investigação que se baseia na coleta, análise e interpretação de documentos escritos, visuais ou sonoros, produzidos por indivíduos, instituições ou organizações. Esses documentos envolvem relatórios, leis, regulamentos, políticas institucionais, atas de reuniões, cartas, diários, fotografias, vídeos, dentre outros. A pesquisa documental é amplamente utilizada em diversas áreas do conhecimento, como história, sociologia, educação e administração, devido à sua capacidade de fornecer informações detalhadas e contextuais sobre o objeto de estudo (França, 2013).

O caráter descritivo da pesquisa, por sua vez, tem como objetivo descrever características, fenômenos ou relações presentes em determinado contexto, sem intervenção na realidade (Borges-Andrade, 2002; Gil, 2017). Esse aspecto descritivo pode ser aplicado na dissertação para descrever os componentes curriculares, o que inclui listar e descrever todas as disciplinas obrigatórias e opcionais oferecidas em cada currículo, bem como suas respectivas cargas horárias e objetivos. Além disso, foi realizado um mapeamento das ementas das disciplinas dos cursos de Pedagogia, descrevendo os conteúdos específicos abordados em cada uma delas. Entende-se que essa abordagem permite uma compreensão mais precisa dos temas e das áreas de conhecimento contemplados na formação dos pedagogos.

Os dados coletados serão submetidos a dois principais métodos de análise, quais sejam: a análise quali-quantitativa e o Estado do Conhecimento.

A análise quali-quantitativa é uma abordagem que combina métodos qualitativos e quantitativos para a coleta e a análise de dados. Essa abordagem é utilizada para obter uma compreensão mais abrangente e detalhada de um fenômeno ou problema de pesquisa. Do ponto de vista qualitativo, o estudo busca explorar e compreender fenômenos, comportamentos, experiências e interações sociais. Do ponto de vista quantitativo, busca medir e quantificar variáveis, testar hipóteses e identificar relações

estatísticas (Gil, 2017).

Na presente pesquisa, o aspecto qualitativo é aplicado à análise documental da matriz curricular, das ementas e do PPC das universidades, por meio de um olhar interpretativo. Essa análise descreve e caracteriza as disciplinas, os conteúdos, as metodologias de ensino, as abordagens pedagógicas e as experiências práticas oferecidas aos acadêmicos, bem como a contribuição dessas componentes para a prática pedagógica. Além disso, foi realizada uma análise quantitativa, voltada para o levantamento de dados numéricos, como a quantidade de disciplinas, a carga horária, o tempo reservado para estágios ou atividades práticas, dentre outros aspectos (Minayo, 2010).

O Estado do Conhecimento consiste em:

[...] identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo'. Esse método de pesquisa é adequado para avaliar a qualidade da produção científica; identificar de lacunas no conhecimento; analisar tendências e debates; contextualizar histórica e geograficamente (Morosini e Fernandes, 2014, p. 102).

O Estado do Conhecimento se revela uma ferramenta essencial para a compreensão aprofundada de uma área específica do saber, facilitando não apenas a reflexão e síntese dos conhecimentos acumulados, mas também possibilitando uma avaliação crítica da qualidade das pesquisas realizadas.

Na metodologia de Estado do Conhecimento, a coleta de dados ocorreu por meio de um levantamento sistemático e abrangente da literatura existente sobre o tema de interesse. Salienta-se que esse processo envolve várias etapas: 1) identificação da questão de pesquisa; 2) seleção dos critérios de inclusão e exclusão; 3) busca bibliográfica; 4) triagem e seleção dos estudos; 5) extração de dados; 6) análise e síntese dos dados; e 7) apresentação dos resultados.

Para proceder à revisão da literatura, foram utilizados os seguintes bancos de dados bibliográficos: SciELO, PubMed e Web of Science. Além disso, foram consultados catálogos de bibliotecas universitárias e institucionais para identificar livros, teses, dissertações e outros materiais, bem como foi utilizado o *software* de gerenciamento de referências Mendeley.

2.2 CURSO DE PEDAGOGIA E COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: UMA ANÁLISE DE DISSERTAÇÕES E TESES PUBLICADAS NO PERÍODO DE 2020 A 2024

A dissertação de Alonso (2024), intitulada “O currículo no curso de Pedagogia na perspectiva dos/as estudantes: entre mesmidade e diferenças”, está vinculada à Linha de Pesquisa Formação de Professores, Culturas e Diversidade do Programa de Pós-Graduação em Educação (PROFEDUC) da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Essa pesquisa tem como objetivo analisar a produção curricular do curso de Pedagogia a partir da perspectiva dos estudantes, buscando compreender como eles percebem as questões relacionadas com as diferenças no processo formativo na UEMS – Unidade Campo Grande.

O objetivo do referido estudo é o de compreender as concepções que os estudantes de Pedagogia têm sobre currículo e diferença. Para a coleta de dados, foram utilizados instrumentos como entrevistas semiestruturadas com estudantes dos anos finais do curso de Pedagogia, com a finalidade de entender como eles percebem o currículo do curso em relação às questões que envolvem as diferenças. Além disso, foi realizada uma análise documental do PPP do curso e das legislações vigentes que orientam a formação de professores, visando verificar o espaço que as discussões sobre as diferenças ocupam nesses documentos.

A pesquisa se aproxima do campo teórico pós-crítico, entendendo o currículo como uma produção social, histórica e cultural, o que o torna um campo de permanentes tensões e disputas. Essa abordagem se distancia das perspectivas que tendem a naturalizar o currículo escolar. Diante dos numerosos movimentos de grupos historicamente invisibilizados que lutam pelo reconhecimento de suas culturas, saberes e epistemologias, essa pesquisa pretende contribuir para a construção de currículos cada vez mais plurais, potencializando as múltiplas formas de existência.

Os resultados do estudo de Alonso (2024) indicam que as DCNs de 2015 apresentam avanços em relação às temáticas de diversidade e diferença no âmbito educacional, se comparadas às de 2002. No entanto, nas DCNs de 2019, foram observados significativos retrocessos, pois essas diretrizes não priorizam questões relacionadas com diversidade e diferença. Em contrapartida, o PPP do curso de Pedagogia enfatiza essas questões, e o currículo do curso inclui disciplinas que discutem a construção social e a valorização dos sujeitos, as quais são capazes de orientar práticas pedagógicas que reconhecem e fortalecem as diferenças presentes

no contexto acadêmico.

As entrevistas realizadas com estudantes do 4º ano de Pedagogia revelaram que, embora eles percebam o currículo como abrangente em relação às diferenças, destacam a necessidade de contar com professores indígenas e de promover discussões sobre inclusão e diversidade étnico-raciais, de gênero e lésbicas, gays, bissexuais e transgêneros (LGBT), para além de uma única disciplina. A análise das entrevistas resultou na elaboração de uma proposta de intervenção com o objetivo de aprofundar e expandir a compreensão e a inserção das diferenças no currículo do curso de Pedagogia da UEMS.

A dissertação de Cardoso (2023a), intitulada “Pedagogia Decolonial: um estudo dos currículos de Cursos de Pedagogia do Distrito Federal”, está vinculada à linha de pesquisa Política, Gestão e Avaliação da Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Brasília (UCB). O estudo concentra-se nas concepções de Pedagogia Decolonial nos cursos de Pedagogia do Distrito Federal, a partir da análise dos PPPs e das Matrizes Curriculares de quatro instituições de ensino superior. A questão central da pesquisa é: de que maneira os cursos de Pedagogia das Instituições de Ensino Superior do Distrito Federal incorporam a Pedagogia Decolonial em suas propostas curriculares?

O objetivo geral da pesquisa é investigar as possibilidades de construção de uma Pedagogia Decolonial nos cursos de Pedagogia das Instituições de Ensino Superior do Distrito Federal. Os objetivos específicos são: (a) conceituar a educação decolonial; (b) mapear os projetos pedagógicos dos cursos de Pedagogia oferecidos pelas instituições de ensino superior do Distrito Federal; e (c) analisar como a decolonialidade perpassa as matrizes curriculares desses cursos. A investigação é justificada pela necessidade de romper com o modelo curricular eurocêntrico, valorizando saberes e conhecimentos locais e promovendo debates sobre práticas colonizadoras (Cardoso, 2023a).

A metodologia adotada é de abordagem qualitativa, caracterizando-se como uma pesquisa bibliográfica de caráter exploratório. A coleta de dados engloba consultas em sítios eletrônicos e bibliografias, com leituras de obras de autores que tratam da decolonização. Textos de autores do Sul Global, incluindo homens e mulheres negros, indígenas e latino-americanos, são utilizados como suporte, além de documentos disponibilizados pelas IES investigadas (Cardoso, 2023a).

Os resultados indicam que apenas uma das instituições pesquisadas incorpora

explicitamente a decolonialidade em seu currículo. As demais instituições abordam temáticas que se aproximam da decolonialidade, mas sob uma ótica ainda colonial. A pesquisa destaca a importância de integrar a pedagogia decolonial aos currículos, promovendo uma educação que valorize a diversidade cultural e os saberes locais (Cardoso, 2023a).

A dissertação de Garcia (2022), intitulada "Currículo Escolar: Perspectivas de Estudantes do Curso de Pedagogia", é parte do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), em Campo Grande, no Mato Grosso do Sul, e está vinculada à linha de pesquisa Práticas Pedagógicas e suas Relações com a Formação Docente. Esse estudo examina as concepções de currículo escolar entre estudantes do curso de Pedagogia, considerando as implicações dessas concepções para a atuação docente. O trabalho é contextualizado no atual debate sobre o currículo escolar, que ganhou intensidade com a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

O objetivo geral da pesquisa é analisar as concepções de currículo escolar dos estudantes de Pedagogia e suas possíveis implicações para a prática docente. Os objetivos específicos são: identificar aspectos conceituais e legais do currículo escolar, especialmente após a Constituição de 1988; caracterizar as ênfases dos estudantes em relação à compreensão do currículo escolar; identificar como os estudantes articulam suas concepções de currículo com suas práticas na escola; e compreender as expectativas dos estudantes em relação à BNCC (Garcia, 2022).

O estudo adota uma perspectiva teórica baseada no campo curricular multi/intercultural crítico, que vê o currículo como uma produção social, histórica e cultural, marcada por tensões constantes. Essa abordagem crítica se afasta de qualquer tentativa de naturalizar o currículo escolar. Autores como Candau, Macedo, Pavan e Moreira são utilizados para fundamentar o estudo (Garcia, 2022).

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa, com dados coletados por meio de entrevistas semiestruturadas. Os participantes são estudantes do curso de Pedagogia, incluindo tanto aqueles no início do curso quanto nos últimos semestres, com e sem experiência docente (Garcia, 2022).

Os resultados revelam que, embora as concepções de currículo entre os estudantes sejam diversas, há um consenso de que o currículo deve respeitar as realidades locais, evitando a padronização. Os estudantes valorizam a diferença e a multiplicidade no processo curricular, mas expressam dúvidas sobre a implementação

e a pertinência da BNCC, sugerindo que as discussões sobre o tema ainda estão em estágio inicial (Garcia, 2022).

O estudo conclui que é essencial que o currículo respeite as diversidades locais e que haja um debate contínuo sobre a BNCC, pois ainda não há consenso sobre sua relevância para a educação. As palavras-chave que o sintetizam são: Currículo, Formação de Professores e Base Nacional Comum Curricular (Garcia, 2022).

A dissertação de Lemos (2023), intitulada “A ausência da pedagogia na coordenação pedagógica de escolas públicas estaduais de São Paulo: Implicações na atuação dos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio”, faz parte do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Esse estudo teórico, complementado por dados empíricos, investiga a formação inicial de coordenadores pedagógicos, destacando a importância da pedagogia na coordenação pedagógica nas escolas públicas.

O estudo tem por objetivo analisar as contribuições da pedagogia para a coordenação pedagógica, a trajetória histórica da coordenação nas escolas paulistas e as implicações da ausência de pedagogos na coordenação nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Para a pesquisa, foi empregada uma abordagem qualitativa, abrangendo o Estado do Conhecimento e entrevistas reflexivas com representantes da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (Seduc-SP) e do Sindicato dos Professores do Estado de São Paulo (Lemos, 2023).

Os resultados indicam a necessidade de uma formação específica de coordenadores pedagógicos, sugerindo que a pedagogia é fundamental para a construção de uma identidade profissional sólida. A pesquisa também aponta para desafios, como a uberização da coordenação pedagógica e contradições entre a prática na rede de ensino paulista e os estudos acadêmicos, destacando divergências nos posicionamentos políticos que desconsideram a importância histórica da coordenação pedagógica (Lemos, 2023).

A dissertação de Paiva (2023), intitulada “Atribuições do Coordenador Pedagógico: análise das diretrizes legais da Rede Municipal de Ensino de Mongaguá-SP”, faz parte do Mestrado em Educação da Universidade Cidade de São Paulo. Esse estudo investiga as funções do coordenador pedagógico na rede municipal de Mongaguá, utilizando uma abordagem qualitativa.

A pesquisa analisa documentos legais, incluindo a Lei Municipal n.º 1.076/85 e a Lei Complementar n.º 16/2011, que regulam o Estatuto do Magistério e o Plano de

Carreira na cidade. O estudo está organizado em três seções: (1) políticas educacionais de Mongaguá; (2) papel e atribuições do coordenador pedagógico; e (3) as especificidades dessas atribuições no município (Paiva, 2023).

Os resultados indicam que os coordenadores enfrentam desafios significativos devido à sobrecarga de tarefas, o que dificulta seu papel formativo nas escolas. Esses achados ressaltam a necessidade de revisar as atribuições para permitir que os coordenadores desempenhem suas funções educativas de forma eficaz (Paiva, 2023).

A dissertação de Marques (2021), intitulada "Identidade do Coordenador Pedagógico da Educação Infantil: estudo de uma Rede Municipal de Ensino da Região das Missões do RS", foi apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI). O estudo aborda de forma detalhada a identidade e atuação dos coordenadores pedagógicos (CPs) na Educação Infantil, em uma cidade específica da Região das Missões do Rio Grande do Sul.

O trabalho parte de questionamentos fundamentais sobre a constituição da identidade profissional dos coordenadores pedagógicos, investigando sua história e as percepções de docentes, coordenadores e gestores sobre seu trabalho, além de suas interações com professores e gestores escolares. A pesquisa adotou uma abordagem descritiva, bibliográfica e de campo, utilizando entrevistas semiestruturadas com CPs e questionários para outros participantes (Marques, 2021).

Os resultados revelam uma evolução na função do coordenador pedagógico, que inicialmente se concentrava em tarefas burocráticas e de gestão operacional, mas atualmente assume um papel estratégico e reflexivo na escola. Especificamente, os CPs são vistos como mediadores dos processos educativos, o que envolve desde a formação e acompanhamento do planejamento docente até a articulação do PPP da escola e o engajamento com a comunidade escolar e as famílias (Marques, 2021).

A pesquisa também destaca a necessidade percebida pelos participantes de uma identidade profissional mais reconhecida e especificamente delineada para os CPs, refletindo seu papel fundamental na organização das relações sociais dentro da escola e no processo educacional integral dos alunos (Marques, 2021).

A dissertação de Oliveira (2022), intitulada "Uma Coordenação Pedagógica e sua escrita", foi apresentada como parte do Mestrado em Educação pela Universidade de Caxias do Sul. O estudo investiga de maneira inovadora a prática da coordenação pedagógica por meio de um método singular denominado "cartoculinar". Esse método

integra a escrita com experiências culinárias inspiradas na literatura jorgeamadense, com foco na cultura baiana.

O estudo parte de uma indagação central: qual é a função da escrita de uma coordenação pedagógica ao investir em movimentos de cartoculinar? Para responder a essa pergunta, a coordenadora-pesquisadora utiliza uma abordagem cartográfica, explorando o processo de criação textual enquanto cozinha receitas típicas da literatura jorgeamadense, incorporando ingredientes baianos. Esse método não convencional busca provocar novas formas de escrita sobre a função da coordenação pedagógica, tensionando as práticas tradicionais e abrindo espaço para uma expressão mais criativa e micropolítica (Oliveira, 2022).

Ao longo da pesquisa, Oliveira (2022) discute como as macro e micropolíticas influenciam a função da coordenação pedagógica, destacando que as forças macropolíticas impõem padrões burocráticos e prescritivos à escrita institucional. Em contrapartida, o cartoculinarismo representa uma forma de resistência e experimentação, desafiando os formatos padronizados e homogeneizantes da produção textual na educação.

A dissertação não se limita à teoria, mas também incorpora práticas de cartoculinarismo como uma forma de micromilitância, buscando criar possibilidades de expressão e intervenção pedagógica. Isso é evidenciado não apenas no texto escrito, mas também em outros formatos multimídia, como vídeos e fotografias que acompanham a pesquisa e estão disponíveis para os leitores interessados (Oliveira, 2022).

A dissertação de Oliveira (2021), intitulada "Coordenador Pedagógico Iniciante: atuação, formação continuada e perspectivas para o seu desenvolvimento profissional", foi desenvolvida como parte do Doutorado em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). O estudo investiga o papel do coordenador pedagógico no contexto escolar da Secretaria Municipal da Educação de Rio Claro/SP.

O objetivo principal é compreender a constituição e as atribuições do coordenador pedagógico, tanto administrativas quanto pedagógicas, além das complexas relações estabelecidas com a comunidade escolar e a Secretaria Municipal de Educação. A pesquisadora atuou como coordenadora pedagógica do Ensino Fundamental das séries iniciais e liderou um Grupo de Estudos composto por professores coordenadores desse segmento escolar. A pesquisa adotou uma

abordagem qualitativa, fundamentada na investigação narrativa, possibilitando uma reflexão profunda sobre a prática e formação dos coordenadores pedagógicos (Oliveira, 2021).

Os dados foram coletados a partir de diversas fontes, incluindo legislações da Secretaria Municipal de Educação, registros dos professores coordenadores e dos professores das escolas envolvidas, o caderno da coordenadora pedagógica, questionários aplicados aos participantes do Grupo de Estudos e cartas escritas por quatro professoras coordenadoras. A análise dos dados foi realizada utilizando o paradigma indiciário de Ginzburg, permitindo uma interpretação detalhada e contextualizada das informações coletadas (Oliveira, 2021).

Dentre as principais conclusões e aprendizados destacados na pesquisa, Oliveira (2021) discute a necessidade de revisitar a atuação dos coordenadores pedagógicos, a presença do silêncio como parte do processo formativo, os desafios não contemplados pela legislação específica e as atribuições dos coordenadores que muitas vezes negligenciam aspectos cruciais, como as relações interpessoais e o envolvimento dos alunos. Também são abordados temas como a eleição dos coordenadores pelos pares e as pressões enfrentadas por eles devido às posturas assumidas em suas funções.

A dissertação propõe contribuições significativas para a reformulação da concepção de formação dos coordenadores pedagógicos, da coordenação pedagógica e das políticas educacionais municipais. Sugerem-se ações que visam transformar os processos de eleição e recondução dos coordenadores, assim como melhorar a relação entre o Centro de Aperfeiçoamento Pedagógico (CAP) e os Supervisores Escolares, buscando maior eficácia nas práticas pedagógicas e uma gestão mais colaborativa e eficiente (Oliveira, 2021).

A dissertação de Sentoma (2020), intitulada “O fazer de formador e de acompanhamento pedagógico do Coordenador Pedagógico”, realizada no âmbito Mestrado Profissional em Educação: formação de formadores pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), aborda a atuação dos coordenadores pedagógicos nas Escolas Municipais de Educação Infantil e Ensino Fundamental do município de Santo André, região metropolitana da Grande São Paulo.

O objetivo central da pesquisa é analisar como os coordenadores pedagógicos se compreendem e se constituem como formadores e profissionais responsáveis pelo acompanhamento pedagógico dentro do complexo contexto escolar. A relevância do

estudo é justificada pela importância essencial do papel do coordenador pedagógico na formação contínua dos professores e na mediação pedagógica dentro das escolas (Sentoma, 2020).

Para alcançar o objetivo proposto, Sentoma (2020) adotou uma abordagem metodológica qualitativa, fundamentada em referenciais teóricos como Menga Lüdke e Marli André, Heloisa Szymanski, Vera Maria Placco, Laurinda Almeida, Vera Lúcia Trevisan Souza. Os procedimentos incluíram a aplicação de questionários a quarenta e cinco coordenadores pedagógicos e entrevistas semiestruturadas com quatro coordenadoras selecionadas. Os dados coletados foram organizados em categorias que refletem as percepções e experiências dos coordenadores em relação às suas atribuições, funções e aos desafios enfrentados no cotidiano escolar.

Os resultados da pesquisa revelam que a compreensão que os coordenadores pedagógicos têm de si mesmos e de seu trabalho é um processo complexo e contraditório. Eles enfrentam dificuldades, como a fragmentação do trabalho pedagógico, a multiplicidade de tarefas, a falta de tempo para estudo e a ausência de formação adequada para desempenhar suas funções de forma eficaz. Além disso, os coordenadores percebem claramente suas funções reais, mas frequentemente não recebem o apoio necessário da Secretaria de Educação, que define demandas e atribuições sem uma direção clara, o que interfere significativamente na construção da identidade profissional desses profissionais (Sentoma, 2020).

A pesquisa de Sentoma (2020) contribui significativamente para o entendimento da prática dos coordenadores pedagógicos, destacando não apenas os desafios enfrentados, mas também a necessidade urgente de políticas educacionais mais claras e de suporte institucional adequado para fortalecer o papel desses profissionais na escola. Assim como outras dissertações revisadas, esta pesquisa oferece *insights* valiosos para a melhoria da formação e atuação dos coordenadores pedagógicos, com vistas a um ambiente escolar mais eficiente e colaborativo.

A dissertação de Cardoso (2023), intitulada “O perfil e o contexto de trabalho do coordenador pedagógico na educação básica do Estado de Goiás”, integra a linha de pesquisa Educação, Instituições e Políticas Educacionais do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário Mais (UniMais). A pesquisa busca compreender a identidade e a atuação do coordenador pedagógico no contexto educacional goiano, questionando como essa atuação se configura na prática, considerando as condições materiais e concretas das escolas da rede estadual.

O estudo tem como objetivo geral analisar a atuação do coordenador pedagógico em relação à realidade das escolas estaduais goianas, desdobrando-se em objetivos específicos: contextualizar historicamente o perfil e a função do coordenador pedagógico; levantar e analisar as políticas públicas educacionais que regem o trabalho do coordenador pedagógico em âmbito federal e estadual; e descrever o contexto de trabalho, alcance e elementos que legitimam o coordenador pedagógico no exercício de sua função (Cardoso, 2023).

A pesquisa de Cardoso (2023) empregou uma metodologia qualitativa, baseada na análise de documentos da Secretaria de Educação, incluindo legislações, e na revisão bibliográfica sobre a história da educação e a atuação do coordenador pedagógico. Os resultados apontam que a função do coordenador pedagógico, embora tenha ganhado destaque nas reformas educacionais da década de 1990, possui uma trajetória anterior, presente em outros momentos de inovação pedagógica.

A análise das pesquisas sobre a identidade e atuação do coordenador pedagógico permitiu a Cardoso (2023) aproximar-se do cotidiano escolar e compreender as dificuldades e possibilidades enfrentadas por esse profissional. A pesquisa mostra que a gestão institucional pode ser um fator limitante ao trabalho do coordenador, levando a desvios de função e à prevalência de tarefas burocráticas em detrimento do apoio pedagógico ao professor. A autora conclui que a pesquisa contribui para repensar a atuação do coordenador pedagógico na prática, considerando as condições reais das escolas estaduais goianas.

A dissertação de Teles (2022), intitulada "Uma reflexão acerca da proposta para formação de pedagogos à luz da Base Nacional Comum Curricular", integra a linha de pesquisa Educação, Instituições e Políticas Educacionais do Programa de Pós-Graduação em Educação (*stricto sensu*) da Faculdade de Inhumas. O estudo propõe uma reflexão, junto a educadores e pesquisadores da área de formação de professores, sobre os impactos da implementação da BNCC na formação inicial do pedagogo e no curso de Pedagogia.

Com o objetivo geral de analisar as possíveis implicações da BNCC no curso de Pedagogia e na formação do pedagogo, a pesquisa delinea objetivos específicos, a saber: compreender o histórico do curso de Pedagogia no Brasil, incluindo seus desafios, a crise de identidade e os movimentos de reformulação; analisar a proposta de reestruturação da docência no curso de Pedagogia a partir da perspectiva da BNCC e da Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica;

e retomar as Diretrizes Curriculares para a formação de professores, analisando o impacto da Resolução n.º 02/2019 no curso de Pedagogia (Teles, 2022).

Metodologicamente, a pesquisa se caracteriza como qualitativa, utilizando pesquisa bibliográfica e análise documental de portarias, pareceres, decretos e resoluções do Conselho Nacional de Educação. O estudo se fundamenta em autores como Brzezinski (1996), Cruz (2011), Germano (1994), Laval (2004), Libâneo (2013, 2010), Saviani (2008, 2009), Silva (1999), dentre outros, para embasar as discussões sobre a temática (Teles, 2022).

Os resultados da pesquisa apontam que a implementação da BNCC, por meio de políticas públicas verticalizadas para a educação brasileira, pode impactar significativamente o curso de Pedagogia e a formação do pedagogo. A pesquisa argumenta que a BNCC pode promover uma formação voltada para o pragmatismo, negligenciando uma formação teórica robusta. Essa nova configuração, que remete a uma nova identidade para o curso de Pedagogia, é criticada por pesquisadores e entidades acadêmicas, uma vez que a proposta de revisão das Diretrizes Curriculares para o curso, em trâmite no Conselho Nacional de Educação, projeta um novo percurso formativo para o pedagogo (Teles, 2022).

A dissertação de Almeida (2023), intitulada “A Formação Inicial de Professores: Uma Análise do Curso de Pedagogia no Brasil”, integra a linha de pesquisa Educação, Instituições e Políticas Educacionais (EIPE) do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Inhumas – UniMais. O estudo investiga a formação inicial de professores no Brasil, com foco no curso de Pedagogia, a partir de uma perspectiva histórica que abrange desde a gênese da formação docente até a contemporaneidade.

O objetivo principal da pesquisa é analisar as inconsistências presentes na formação de professores em cursos de Pedagogia no Brasil, buscando elucidar as concepções educacionais que a norteiam. Para isso, a pesquisa se propõe a investigar os parâmetros legais e os contextos que influenciam a formação docente, utilizando como base teórica autores como Brzezinski (2012), Freitas (2007), Gatti (2008), Libâneo (2013) e Saviani (2008, 2009) (Almeida, 2023).

A metodologia empregada caracteriza-se como qualitativa, combinando pesquisa bibliográfica e documental. A relevância do estudo reside na busca por uma compreensão mais profunda acerca da identidade profissional do pedagogo, considerando as diferentes perspectivas existentes sobre sua atuação, ora como

docente, ora como cientista da educação. A pesquisa aspira contribuir para o debate sobre a formação inicial e continuada de professores, com foco na construção de uma formação humanista que os capacite como agentes de transformação social (Almeida, 2023).

2.3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E POLÍTICAS PÚBLICAS: UMA ANÁLISE DE DISSERTAÇÕES E TESES PUBLICADAS NO PERÍODO DE 2020 A 2024

Os doze estudos selecionados constituem uma base de dados e contribuições fundamentais para esta dissertação, que trata da formação do pedagogo e sua atuação na coordenação pedagógica. A seguir, evidencia-se como cada um desses estudos pode enriquecer esta pesquisa.

O estudo de Lemos (2023) ressalta a importância da pedagogia na formação inicial dos coordenadores pedagógicos, evidenciando as implicações da ausência de pedagogos na coordenação pedagógica. Essa pesquisa fornece uma fundamentação teórica robusta sobre a necessidade de uma formação específica para coordenadores pedagógicos, além de destacar os desafios enfrentados na prática cotidiana.

Paiva (2023) analisa as funções do coordenador pedagógico na rede municipal de Mongaguá, com foco nos desafios decorrentes da sobrecarga de tarefas. Esse estudo permite uma comparação com as funções descritas na matriz curricular dos cursos de Pedagogia das instituições que estão sendo investigadas, o que facilita a identificação de lacunas na formação que precisam ser abordadas.

Marques (2021) realiza uma investigação sobre a identidade e a atuação dos coordenadores pedagógicos na Educação Infantil, trazendo contribuições valiosas sobre como a formação inicial impacta a prática profissional. A pesquisa evidencia a evolução do papel do coordenador pedagógico, contribuindo para a discussão sobre a necessidade de uma formação contínua e específica para esses profissionais.

No estudo de Oliveira (2022), encontra-se uma abordagem inovadora do conceito de “cartoculinarismo”, que, juntamente com a discussão sobre a escrita institucional e as micropolíticas na coordenação pedagógica, oferece uma perspectiva singular sobre como práticas não convencionais podem ser integradas na formação dos pedagogos, enriquecendo sua atuação.

Por sua vez, Oliveira (2021) concentra-se na formação continuada e nas

perspectivas de desenvolvimento profissional dos coordenadores pedagógicos. Esse estudo traz dados valiosos sobre a importância de uma formação inicial sólida e sobre as necessidades de formação contínua, aspectos que podem ser comparados com o que é oferecido nos cursos de Pedagogia das instituições analisadas.

Sentoma (2020) procede a uma análise da atuação dos coordenadores pedagógicos como formadores e responsáveis pelo acompanhamento pedagógico. Essa pesquisa é fundamental para discutir como a formação inicial deve preparar os futuros pedagogos para essas funções. Os desafios e as necessidades identificados podem ser utilizados para avaliar a adequação da matriz curricular em relação às demandas do contexto escolar.

O estudo de Cardoso (2023) sobre a identidade e a atuação dos coordenadores pedagógicos no contexto educacional de Goiás fornecem um contexto regional específico que é diretamente relevante para esta dissertação. Os dados obtidos sobre as condições materiais e concretas das escolas estaduais goianas podem ser comparados com a formação oferecida pelas IES em Goiás analisadas.

Na pesquisa realizada por Teles (2022), é apresentada uma reflexão sobre a formação de pedagogos à luz da BNCC. Esse estudo pode contribuir para a análise de como as diretrizes curriculares nacionais influenciam a formação dos pedagogos e se estas estão alinhadas com as necessidades práticas da coordenação pedagógica.

Por fim, o estudo de Almeida (2023) oferece uma análise histórica e crítica da formação inicial de professores no Brasil, proporcionando uma base teórica sólida sobre as concepções educacionais que norteiam a formação dos pedagogos. Esse estudo pode auxiliar na identificação de inconsistências e na proposição de melhorias na matriz curricular dos cursos de Pedagogia.

Assim, ao integrar as contribuições e os dados desses estudos a esta dissertação, é possível comparar as funções e os desafios dos coordenadores pedagógicos identificados nas pesquisas com o que é ensinado na matriz curricular dos cursos de Pedagogia da UFG – Câmpus Goiás, UFG – Câmpus Goiânia e UEG -Unidade Universitária de Anápolis; identificar possíveis lacunas ou áreas de melhoria na formação inicial oferecida por essas instituições; propor recomendações para a reformulação da matriz curricular, com vistas a uma formação mais adequada e alinhada com as demandas práticas da coordenação pedagógica; e enriquecer a discussão teórica sobre a importância da pedagogia na coordenação pedagógica, assim como a necessidade de uma formação continuada e específica para esses

profissionais.

Enquanto os estudos revisados abordam diversos aspectos da atuação e formação dos coordenadores pedagógicos, este estudo concentra-se especificamente na análise da matriz curricular dos cursos de Pedagogia. Esse enfoque permite uma investigação detalhada sobre como as IES analisadas estruturam a formação dos futuros pedagogos para que possam atuar como coordenadores pedagógicos.

Utilizando uma metodologia de pesquisa documental com análise curricular, ementas e PPPs, a presente abordagem se diferencia por mergulhar profundamente nos documentos formais que orientam a formação dos pedagogos. Isso proporciona uma visão clara e fundamentada sobre conteúdos, competências e habilidades que estão sendo priorizados na formação dos estudantes de Pedagogia nessas instituições.

Além disso, os estudos revisados frequentemente abrangem diversas regiões do Brasil, com foco em realidades específicas de municípios ou estados. Por sua vez, esta pesquisa se concentra em três instituições, o que permite uma análise mais detalhada e específica das políticas educacionais e das estratégias curriculares adotadas por essas instituições no contexto goiano.

Os trabalhos selecionados contribuíram significativamente para esta pesquisa, fornecendo uma base teórica e prática abrangente sobre a formação e a atuação dos coordenadores pedagógicos.

O estudo de Lemos (2023) ressalta a importância da pedagogia na formação inicial dos coordenadores pedagógicos, evidenciando os desafios relacionados à ausência de uma formação específica. Esse trabalho oferece uma fundamentação teórica robusta que apoia a necessidade de uma formação especializada para os coordenadores, o que é fundamental para a avaliação da matriz curricular dos cursos de Pedagogia.

Ao dialogar com Lemos (2023), é possível identificar a necessidade de incluir componentes curriculares que abordem diretamente as competências específicas da coordenação pedagógica, como gestão de equipes e mediação de conflitos. A matriz curricular vai além das disciplinas tradicionais, podendo incorporar conteúdos e práticas voltados para a atuação na gestão e na coordenação pedagógica

A pesquisa de Paiva (2023) enfoca os desafios enfrentados pelos coordenadores na rede municipal de Mongaguá devido à sobrecarga de tarefas. Esse estudo versa sobre as lacunas na formação que podem ser abordadas por meio de

ajustes na matriz curricular, permitindo comparações com os cursos de Pedagogia investigados.

Ao observar tal estudo, entende-se que ajustes na matriz curricular podem mitigar esse problema, possivelmente por meio da inclusão de módulos sobre gestão do tempo e priorização de tarefas. Isso contribuiria para preparar melhor os alunos para lidar com as demandas práticas do papel de coordenador pedagógico.

Marques (2021), por sua vez, investiga a identidade e a atuação dos coordenadores na Educação Infantil, destacando as mudanças em suas funções. Sua contribuição é essencial para compreender o impacto da formação inicial na prática profissional e a necessidade de formação contínua.

Os insights sobre as mudanças nas funções dos coordenadores na Educação Infantil enfatizam a importância de investir continuamente na formação dos pedagogos, a fim de refletir as transformações nas expectativas e responsabilidades desses profissionais. Além disso, destaca-se a necessidade de incluir tecnologia e metodologias contemporâneas no currículo.

Oliveira (2021) ressalta a importância da formação continuada e apresenta dados sobre a necessidade de desenvolvimento profissional dos coordenadores. Esses aspectos podem ser comparados com o que é oferecido nos cursos de Pedagogia analisados. Destaca-se, assim, a importância de programas de formação continuada que apoiem o desenvolvimento profissional ao longo da carreira. Dialogando com essa perspectiva, a pesquisa pode explorar como a matriz curricular pode ser estruturada para incentivar a aprendizagem ao longo da vida e a atualização contínua das práticas pedagógicas.

O trabalho de Sentoma (2020) analisa a atuação dos coordenadores como formadores e responsáveis pelo acompanhamento pedagógico. A pesquisa evidencia desafios que demandam a adequação da matriz curricular para preparar pedagogos para essas funções.

Já Cardoso (2023b) apresenta um contexto regional específico sobre a atuação dos coordenadores pedagógicos em Goiás, revelando a discrepância entre a formação recebida nos cursos de Pedagogia e as exigências reais da função. O estudo destaca a necessidade de alinhar a matriz curricular com as competências práticas requeridas, de modo a preparar os pedagogos para enfrentar tanto as reformas educacionais quanto os desafios burocráticos e pedagógicos da profissão.

As contribuições de Teles (2022) auxiliam na reflexão sobre a formação de

pedagogos à luz da BNCC, fornecendo dados sobre como as diretrizes curriculares influenciam essa formação e se estão alinhadas às necessidades práticas da coordenação pedagógica.

Por fim, Almeida (2023) apresenta uma análise histórica e crítica da formação inicial de professores no Brasil, servindo como base teórica sólida para identificar inconsistências e propor melhorias na matriz curricular. Essas inconsistências ressaltam a importância de alinhar a matriz curricular dos cursos de Pedagogia às exigências práticas do exercício da função de coordenador pedagógico.

Esses estudos apresentam diversas perspectivas e dados que, ao serem integrados à presente pesquisa, possibilitam uma análise detalhada das funções e desafios dos coordenadores pedagógicos. Além disso, permitem identificar possíveis lacunas na formação oferecida e propor recomendações para uma reformulação curricular, enriquecendo a discussão teórica sobre a importância da pedagogia na coordenação pedagógica e a necessidade de uma formação contínua e específica para esses profissionais, especialmente no contexto das IES analisadas

CAPÍTULO 3 – ANÁLISE CURRICULAR: RESULTADOS E DISCUSSÃO

Este capítulo dedica-se à análise da estrutura curricular do curso de Pedagogia em três universidades (UFG – Câmpus Goiânia, UFG – Câmpus Goiás e UEG – Unidade Universitária de Anápolis), com especial atenção à formação de profissionais voltados para a coordenação pedagógica.

3.1 METODOLOGIA APLICADA A PESQUISA DOCUMENTAL

Para a pesquisa documental, foram utilizados os seguintes documentos institucionais: matriz curricular dos cursos de Pedagogia das universidades, ementas dos cursos e PPCs.

As três IES mencionadas para a realização deste estudo foram escolhidas por sua representatividade, visto que formam uma amostra diversificada do sistema de ensino superior em Goiás. Isso permite uma análise dos diferentes contextos institucionais públicos.

Os dados coletados nas matrizes curriculares incluíram: a) ano e semestre; b) disciplina; c) carga horária; d) disciplinas optativas; e) estágios supervisionados. Nas ementas, foi contemplado o conteúdo programático. No PPC, os dados coletados foram: a) histórico da instituição; b) estrutura curricular; c) objetivos educacionais; d) perfil do egresso; e) políticas e legislação; f) metodologias de ensino; g) estágios e práticas profissionais; h) recursos e infraestrutura; e i) avaliação e monitoramento.

No que se refere à coleta de dados, os procedimentos para obtenção envolveram pesquisas nos *sites* oficiais das universidades.

Os dados coletados das ementas e das matrizes curriculares foram organizados e codificados para identificar padrões, temas e tendências. Os conteúdos foram analisados de forma a identificar significados subjacentes, interpretações e relações entre diferentes elementos, uma vez que consistem em textos com expressões linguísticas que podem ter significados semelhantes.

3.2 APRESENTAÇÃO CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA: COMPONENTES E ORGANIZAÇÃO

3.2.1 Curso de Pedagogia/UFG – Cidade de Goiás

O curso de Pedagogia da UFG também é oferecido no Câmpus da Cidade de Goiás, sendo uma das modalidades de funcionamento da graduação. Ministrado no turno noturno, o curso está estruturado ao longo de oito semestres, totalizando quatro anos de estudo. A oferta de vagas, que varia entre 40 e 50 por ano, busca atender à demanda local, contribuindo para a formação de profissionais qualificados na área da educação.

Os egressos do curso de Pedagogia da UFG – Câmpus Goiás são preparados para atuarem em diversas frentes da educação. Na docência, os graduados são capacitados para lecionarem na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A infraestrutura do local, que inclui salas de aula equipadas, uma biblioteca com acervo atualizado e laboratórios de informática, oferece o suporte necessário para o desenvolvimento das atividades acadêmicas.

Além disso, o curso se destaca pela forte conexão com a comunidade local. Por meio de projetos de extensão, promove-se a integração entre a universidade e a sociedade, contribuindo para o desenvolvimento social e educacional da região (UFG, 2022).

A Tabela 3 apresenta a estrutura curricular do curso de Pedagogia da UFG – Câmpus Goiás.

Tabela 3 – Estrutura curricular do curso de Pedagogia da UFG – Câmpus Goiás

Núcleo/Atividade	Carga Horária Total (horas)	Percentual do Total (%)
Núcleo Comum (NC)	1.264	39,4%
Núcleo Específico Obrigatório (NEOB)	1.520	47,4%
Núcleo Optativo	92	2,9%
Núcleo Livre (NL)	128	4,0%
Atividades Complementares	200	6,2%
Carga Horária Total do Curso	3.204	100%
Atividades Curriculares de Extensão (ACEX)	320	10%
Prática como Componente Curricular (PCC)	420	13%

Fonte: UFG – Câmpus Goiás (2022, p. 20).

O curso de Licenciatura em Pedagogia da UFG está estruturado de modo a proporcionar uma formação abrangente e diversificada aos seus estudantes. A organização curricular está dividida em vários núcleos, cada um desempenhando um papel fundamental na construção do conhecimento e na preparação dos futuros pedagogos para os desafios da educação contemporânea.

O primeiro grupo de disciplinas é o Núcleo Comum, que totaliza 1.264 horas, representando 39,4% da carga horária total do curso. Esse núcleo é composto por disciplinas fundamentais que fornecem a base teórica e prática necessária para a formação em Pedagogia. Isso porque, abrange conteúdos essenciais que sustentam o desenvolvimento acadêmico e profissional dos estudantes, preparando-os para compreenderem e atuarem nos diversos contextos educacionais.

O Núcleo Específico Obrigatório é o maior em termos de carga horária, com 1.520 horas, correspondendo a 47,4% do total. Esse núcleo inclui disciplinas voltadas para a formação específica em Pedagogia, abordando conteúdos mais aprofundados sobre os fundamentos teóricos. As disciplinas desse núcleo são projetadas para ampliar o conhecimento dos estudantes em áreas essenciais da Pedagogia, garantindo que eles adquiram as competências necessárias para atuarem como docentes.

Além dos núcleos obrigatórios, o curso oferece o Núcleo Optativo, que permite aos estudantes escolherem disciplinas de acordo com seus interesses pessoais e profissionais. Com uma carga horária de 92 horas, representando 2,9% do total, esse núcleo oferece flexibilidade, permitindo aos alunos aprofundarem conhecimentos em áreas específicas de interesse.

O Núcleo Livre, com 128 horas e 4% da carga horária total, é composto por disciplinas que os estudantes podem cursar em qualquer outro curso da UFG. Essa flexibilidade promove uma formação interdisciplinar, permitindo que os estudantes ampliem seus horizontes acadêmicos e integrem conhecimentos de diferentes áreas.

As Atividades Complementares, totalizando 200 horas (6,2%), incluem seminários, congressos e projetos de extensão, que complementam a formação acadêmica e promovem o desenvolvimento de habilidades práticas e sociais. As Atividades Curriculares de Extensão (ACEX), com 320 horas e 10% da carga horária total, envolvem a integração entre a universidade e a comunidade, enriquecendo a formação dos estudantes por meio de experiências práticas.

Por fim, a Prática como Componente Curricular (PCC), com 420 horas,

representando 13% do total, é essencial para a formação docente. Essa prática é integrada ao currículo e visa desenvolver habilidades práticas indispensáveis para a atuação profissional.

Observa-se que a estrutura curricular do curso de Licenciatura em Pedagogia da UFG é cuidadosamente planejada para garantir uma formação completa e diversificada. Com um total de 3.204 horas, o curso prepara os estudantes para enfrentarem os desafios do campo educacional, promovendo uma educação de qualidade e formando profissionais capacitados para atuarem em diversos contextos educativos.

Nesse curso, algumas disciplinas teóricas são particularmente relevantes para a formação de profissionais que pretendem atuar na coordenação pedagógica. Essas disciplinas abordam aspectos de gestão, organização e práticas educacionais, essenciais para quem busca desempenhar funções de liderança e coordenação em ambientes educacionais.

A Tabela 4 mostra as disciplinas que compõem a matriz curricular do curso de Pedagogia da UFG – Câmpus Goiás.

Tabela 4 – Matriz curricular do curso de Pedagogia da UFG – Câmpus Goiás

Tipo	Disciplina	Carga Horária		
		Teoria	Prática	Total
NÚCLEO COMUM E ESPECÍFICO	Alfabetização e Letramento	56	08	64
	Cultura, Currículo e Avaliação	56	08	64
	Didática	56	08	64
	Educação e Linguagens Midiáticas	32	32	64
	Educação Matemática Inclusiva	48	16	64
	Educação para as Relações Étnico-Raciais	28	04	32
	Educação Popular e Pedagogia Freireana	56	08	64
	Escola inclusiva e Atendimento Educacional Especializado	56	08	64
	Estágio em Anos Iniciais do Ensino Fundamental I	50	50	100
	Estágio em Anos Iniciais do Ensino Fundamental II	50	50	100
	Estágio em Educação Infantil I	50	50	100
	Estágio em Educação Infantil II	50	50	100
	Filosofia da Educação I	64	0	64
	Filosofia da Educação II	64	0	64
	Fundamentos da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	48	16	64
	Fundamentos da Educação Física na Educação Básica	64	16	80
	Fundamentos e metodologia do ensino de Ciências Humanas	48	16	64
	Fundamentos e metodologia do ensino de Ciências Naturais	48	16	64
	Fundamentos e metodologia do ensino de Língua Portuguesa	60	20	80
	Fundamentos e metodologia do ensino de Matemática	48	16	64
	Gestão e Organização do Trabalho Pedagógico	56	08	64

Tipo	Disciplina	Carga Horária		
		Teoria	Prática	Total
	História da Educação I	64	00	64
	História da Educação II	56	08	64
	Leitura, Produção Escrita e Textual	28	04	32
	Libras (CCU)	56	08	64
	Literatura Infanto-Juvenil	28	04	32
	Pesquisa e Produção do Conhecimento em Educação	28	04	32
	Políticas Educacionais Brasileiras	56	08	64
	Projeto Integrado de Extensão I (PIEX I)	16	64	80
	Projeto Integrado de Extensão II (PIEX II)	16	64	80
	Projeto Integrado de Extensão III (PIEX III)	16	64	80
	Projeto Integrado de Extensão IV (PIEX IV)	16	64	80
	Psicologia da Educação I	56	08	64
	Psicologia da Educação II	56	08	64
	Questões Ambientais e Desenvolvimento Sustentável	16	16	32
	Sociedade, Cultura e Infância	48	16	64
	Sociologia da Educação I	64	0	64
	Sociologia da Educação II	64	0	64
	Teorias da Educação	28	04	32
	Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) I	32	32	64
	Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) II	32	32	64
	Trabalho Docente na Educação Infantil	56	08	64
	Trabalho Docente, inclusão acessibilidade	48	16	64
	Total		1948	836
NÚCLEO OPTATIVO	Direitos Humanos	64	16	80
	Trabalho Docente na Educação de Jovens e Adultos	64	16	80
	Educação Patrimonial e Museus	64	16	80
	Patrimônio cultural e acessibilidade	64	16	80
	Educação e Vulnerabilidade Social	28	04	32
	Filosofia da Ciência	28	04	32
	Literatura brasileira produzida em Goiás	28	04	32
	Produção de texto no Ensino Fundamental I	28	04	32
Total		368	80	448

*OBS.: O estudante deverá cursar pelo menos 96 horas de Núcleo Optativo para integralizar seu currículo.

Fonte: PCC da UFG – Câmpus Goiás (2022).

A Tabela 5 especifica as disciplinas do curso analisado voltadas para a gestão e a coordenação:

Tabela 5 – Disciplinas voltadas para a gestão e a coordenação do curso de Pedagogia da UFG – Câmpus Goiás

Disciplina	Carga Horária (horas)
Gestão e Organização do Trabalho Pedagógico	64
Políticas Educacionais Brasileiras	64
Cultura, Currículo e Avaliação	64
Educação e Linguagens Midiáticas	64
Total	256

Fonte: PCC da UFG – Câmpus Goiás (2022).

Esse curso possui uma carga horária total de 3.204 horas. Portanto, 256 horas correspondem a aproximadamente 8% de toda a carga horária do curso.

Ao avaliar as ementas, é possível proceder a algumas análises: Nota-se que a ementa de Gestão e Organização do Trabalho Pedagógico propõe:

Estudos sobre os conhecimentos produzidos no campo da educação, sobretudo no âmbito das políticas educacionais inclusivas e gestão da educação. Buscam promover reflexões acerca da função social da educação, bem como das relações e disputas de poder que se forjam em seu interior, que, por vezes, se mascaram nos processos de tomada de decisão, nas relações entre os sujeitos, na seleção do que ensinar, como ensinar e como avaliar. Buscam ainda contribuir com a formação humana, crítica e política do licenciado ao possibilitar o reconhecimento e a compreensão das múltiplas dimensões que perpassam o campo educacional, dentre elas, as políticas educacionais, a gestão dos sistemas de ensino e instituições educacionais inclusivas, a organização do trabalho escolar e docente, a seleção de saberes, conteúdos e metodologias de ensino e as práticas educativas de aprendizagem e de avaliação (UFG, 2022, p. 24).

Essa ementa oferece contribuições significativas para a formação do coordenador pedagógico ao proporcionar uma abordagem crítica e multidimensional da educação, enfatizando aspectos políticos, sociais e pedagógicos. Ao focar nas políticas educacionais inclusivas, gestão educacional e relações de poder, a proposta permite ao futuro coordenador desenvolver uma compreensão ampliada dos processos educacionais, capacitando-o para realizar análises críticas sobre decisões institucionais, seleção de conteúdos e práticas pedagógicas. No entanto, uma possível lacuna reside na necessidade de maior detalhamento prático sobre estratégias concretas de intervenção pedagógica, acompanhamento docente e mediação de conflitos no ambiente escolar, elementos essenciais para a atuação efetiva do coordenador. A ementa avança ao propor uma formação humanística e política, mas poderia se beneficiar de mais elementos instrumentais que auxiliem o profissional na implementação cotidiana de práticas inclusivas e na gestão democrática.

Com relação à ementa da disciplina Políticas Educacionais Brasileiras, esta

aborda:

Relação Estado e Políticas Educacionais. Desdobramentos da política educacional no Brasil pós-64. Políticas de regulação e gestão da educação brasileira e a (re)democratização da sociedade brasileira. Movimentos de diversificação, diferenciação e avaliação da educação nacional. Legislação educacional atual. Regulamentação do sistema educativo goiano e as perspectivas para a escola pública em Goiás (UFG, 2022, p. 61).

A proposta dessa disciplina traz contribuições relevantes para a formação do coordenador pedagógico ao abordar criticamente a evolução histórica das políticas educacionais brasileiras, especialmente no contexto pós-ditadura militar. Esse foco permite uma compreensão aprofundada dos marcos legais e regulatórios que estruturam o sistema educacional brasileiro. Ao centrar-se nos processos de (re)democratização, regulação e gestão educacional, a ementa possibilita ao futuro coordenador uma leitura contextualizada das dinâmicas políticas que impactam diretamente a organização escolar. A ênfase na legislação educacional atual e nas perspectivas regionais de Goiás também amplia a visão do profissional sobre as especificidades locais e nacionais. Contudo, uma possível lacuna reside na ausência de discussões mais propositivas sobre estratégias práticas para a implementação dessas políticas no cotidiano escolar, além da limitada abordagem sobre as dimensões pedagógicas e formativas que decorrem dessas políticas. Esse aprofundamento poderia enriquecer a formação do coordenador, proporcionando uma visão além da dimensão normativa e burocrática.

Por sua vez, a ementa da disciplina Cultura, Currículo e Avaliação contempla:

O pensamento curricular brasileiro, formação histórica e debates conceituais. Concepções políticas e culturais na formação do currículo. Cotidiano escolar e currículo. Avaliação e currículo na prática escolar. Sistema de avaliação da educação básica; cultura e escola (UFG, 2022, p. 66).

Essa ementa oferece contribuições significativas ao proporcionar uma análise crítica e histórica do pensamento curricular brasileiro, conectando as dimensões políticas, culturais e práticas que influenciam a construção e implementação do currículo escolar. Ao abordar as concepções curriculares, o cotidiano escolar e os sistemas de avaliação, a proposta permite ao futuro coordenador compreender os múltiplos elementos que permeiam o trabalho pedagógico, capacitando-o para uma atuação mais reflexiva e contextualizada. A ênfase na relação entre cultura, escola e

currículo amplia a visão do coordenador sobre os processos educativos, indo além dos aspectos meramente técnicos. No entanto, uma possível lacuna está na ausência de discussões mais aprofundadas sobre estratégias concretas de elaboração, desenvolvimento e ressignificação curricular no contexto escolar. Além disso, seria benéfico um melhor detalhamento sobre as metodologias de acompanhamento e intervenção pedagógica que o coordenador pode utilizar para mediar a implementação curricular de forma mais dinâmica e inclusiva.

Na ementa de Educação e Linguagens Midiáticas, tem-se:

Educação e linguagens midiáticas como práticas socioculturais. Mídias como expressão simbólica das produções culturais. Tecnologias e espaços formativos educacionais. Análise crítica das tecnologias de informação e comunicação e suas implicações teóricas e práticas na educação e formação humana (UFG, 2022, p. 87).

A ementa evidencia uma contribuição para a formação do coordenador pedagógico ao proporcionar uma compreensão crítica das linguagens midiáticas e tecnológicas no contexto educacional. Ao abordar as mídias como práticas socioculturais e expressões simbólicas das produções culturais, a proposta capacita o futuro coordenador a desenvolver uma visão analítica sobre as transformações contemporâneas nos espaços educativos, especialmente na integração das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs). A ênfase na análise crítica das TICs proporciona uma leitura aprofundada das implicações teóricas e práticas dessas tecnologias na formação humana, permitindo ao coordenador refletir sobre os impactos das novas mídias na educação.

Entretanto, uma possível lacuna na ementa reside na ausência de discussões mais instrumentais sobre as estratégias concretas de implementação pedagógica das tecnologias. Embora a reflexão teórica sobre as TICs seja importante, seria enriquecedor incluir mais detalhes sobre metodologias específicas que ajudem o coordenador a integrar as mídias de forma eficaz no cotidiano escolar. Isso permitiria que esse profissional orientasse os docentes na ressignificação das práticas educativas em ambientes digitais e interativos, facilitando a utilização pedagógica das tecnologias de maneira mais prática e aplicada.

Com relação ao perfil dos egressos, é interessante observar como a matriz curricular do curso em análise molda o futuro coordenador pedagógico, especialmente no que se refere à sua capacidade de integrar as tecnologias de forma estratégica no

processo educacional, combinando tanto uma visão crítica quanto práticas pedagógicas concretas. Esse perfil almejado (Quadro 4) pode servir como um guia para entender as competências que o egresso deve desenvolver ao longo do curso para atuar com eficácia na coordenação pedagógica e na gestão da educação no contexto contemporâneo.

Quadro 4 – Perfil dos egressos do curso de Pedagogia da UFG – Câmpus Goiás

Matriz Curricular	Perfil do Egresso
Núcleo Comum	Compreensão sólida dos fundamentos teóricos da educação; habilidades críticas e reflexivas para enfrentar desafios educacionais contemporâneos.
Núcleo Específico Obrigatório	Conhecimentos aprofundados em áreas específicas da pedagogia; capacidade de planejar, implementar e avaliar práticas educativas inovadoras.
Núcleo Optativo	Personalização da formação com disciplinas de interesse; desenvolvimento de competências específicas para atuação em contextos educacionais diversos.
Núcleo Livre	Formação interdisciplinar integrando conhecimentos de diferentes áreas; capacidade de diálogo e colaboração em ambientes educacionais variados.
Atividades Complementares	Desenvolvimento de habilidades práticas, sociais e culturais; preparação para atuação integrada e colaborativa em comunidades educativas.
Atividades Curriculares de Extensão	Preparação para atuar em projetos de extensão; desenvolvimento de consciência crítica e social, aplicando conhecimentos acadêmicos em contextos reais para promover mudanças sociais.
Prática como Componente Curricular	Desenvolvimento de habilidades práticas essenciais para a docência; preparação para enfrentar desafios do ambiente escolar com competência e criatividade.

Fonte: PCC da UFG – Câmpus Goiás (2022).

A análise do perfil dos egressos do curso revela lacunas que podem prejudicar a formação dos futuros coordenadores pedagógicos, comprometendo sua eficácia ao assumirem funções de liderança na educação. Uma das principais lacunas diz respeito à fragilidade na integração entre teoria e prática em gestão educacional. Embora o curso forneça uma base sólida em conteúdos pedagógicos e de docência, a formação prática em habilidades específicas de gestão e liderança é insuficiente. Isso pode resultar em uma preparação inadequada para as complexidades da liderança escolar, como a gestão de equipes, mediação de conflitos, e a implementação eficaz de políticas educacionais.

As disciplinas voltadas para a gestão e organização do trabalho pedagógico são limitadas em número e carga horária. Essa limitação pode deixar os futuros

coordenadores mal preparados para os desafios do cargo, visto que a gestão educacional demanda conhecimentos específicos sobre políticas públicas educacionais, legislação e práticas administrativas que vão além do simples ensino em sala de aula. A falta de uma formação aprofundada nessas áreas críticas pode prejudicar a capacidade do coordenador pedagógico de tomar decisões informadas e de liderar de forma eficaz dentro da escola.

3.2.2 Curso de Pedagogia/UFG – Câmpus Goiânia

O curso de Pedagogia da UFG – Câmpus Goiânia visa formar profissionais para atuarem na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Com duração de oito semestres (quatro anos), o curso está estruturado para proporcionar uma formação teórica e prática abrangente, capacitando os futuros educadores para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras e reflexivas.

Disponível nos turnos matutino e noturno, o curso oferece 70 vagas por turno a cada primeiro semestre do ano, e sua localização no Câmpus Colemar Natal e Silva facilita o acesso aos alunos da região. O currículo contempla conteúdos voltados para a formação pedagógica geral, além de disciplinas específicas para a atuação em diversas etapas da educação básica (UFG, 2022).

A Tabela 6 mostra a estrutura curricular do curso:

Tabela 6 – Estrutura curricular do curso de Pedagogia da UFG – Câmpus Goiânia

Núcleo/Atividade	Carga Horária Total (horas)	Percentual do Total (%)
Núcleo Comum (NC)	1.808	56%
Núcleo Específico Obrigatório (NEOB)	880	28%
Núcleo Específico Optativo (NEOP)	160	5%
Núcleo Livre (NL)	256	8%
Atividades Complementares (AC)	200	3%
Carga Horária Total do Curso	3.304	100%

Fonte: PCC da UFG – Câmpus Goiânia (2022).

A estrutura curricular do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Goiás (UFG) no Câmpus Goiânia é planejada para proporcionar uma formação abrangente e apresenta uma carga horária total de 3.304 horas. O curso é dividido em diferentes núcleos que juntos compõem a base necessária para uma formação na área de

pedagogia.

O Núcleo Comum (NC) representa 56% da carga horária total, totalizando 1.808 horas. Este é o núcleo central da formação, composto por disciplinas fundamentais que fornecem a base teórica e metodológica indispensável para os futuros pedagogos. As disciplinas incluídas neste núcleo abrangem áreas como psicologia educacional, filosofia da educação e sociologia da educação, estabelecendo um alicerce sólido de conhecimento para os alunos.

Em seguida, o Núcleo Específico Obrigatório (NEOB) ocupa 28% da carga horária, com 880 horas dedicadas a disciplinas que aprofundam a formação específica na área de pedagogia. Este núcleo foca em temas como didática, gestão educacional e práticas de ensino, essenciais para o desenvolvimento de competências práticas e teóricas necessárias ao exercício da profissão.

O Núcleo Específico Optativo (NEOP), com 160 horas, representa 5% do total da carga horária e oferece aos estudantes a possibilidade de escolher disciplinas conforme seus interesses pessoais e necessidades de formação. Essa flexibilidade permite que os alunos personalizem sua trajetória acadêmica, explorando temas avançados ou emergentes no campo da educação.

Além disso, o Núcleo Livre (NL), que corresponde a 8% da carga horária total com 256 horas, possibilita aos estudantes a escolha de disciplinas que, embora não sejam obrigatórias para o curso de pedagogia, complementam sua formação. Este núcleo incentiva a exploração de outros campos do conhecimento, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades adicionais.

Por fim, as Atividades Complementares (AC) somam 200 horas, correspondendo a 3% da carga horária total. Essas atividades são fundamentais para a formação integral do aluno, englobando a participação em eventos acadêmicos, projetos de pesquisa e extensão, além de outras experiências práticas que enriquecem o desenvolvimento profissional e pessoal dos estudantes.

As disciplinas que compõe a matriz curricular do curso de Pedagogia da UFG – Câmpus Goiânia estão dispostas na Tabela 7:

Tabela 7 – Matriz curricular do curso de Pedagogia da UFG – Câmpus Goiânia

Tipo	Disciplina	Carga Horária		
		Teoria	Prática	Total
NÚCLEO COMUM E ESPECÍFICO	Alfabetização e Letramento	64	16	80
	Cultura, Currículo e Avaliação	64	16	80
	Educação e Artes Visuais	64	16	80
	Educação e Música	64	16	80
	Fundamentos Teóricos e Práticos da Educação Infantil	64	16	80
	Educação e Linguagens Midiáticas	64	16	80
	Estágio em Anos Iniciais e Ed. infantil I	36	36	72
	Estágio em Anos Iniciais e Ed. Infantil II	64	64	128
	Estágio em Anos Iniciais e Ed. Infantil III	36	36	72
	Estágio em Anos Iniciais e Ed. Infantil IV	64	64	128
	Filosofia da Educação I	64	16	80
	Filosofia da Educação II	64	0	64
	Fundamentos, Conteúdos e Metodologia de Ciências Humanas I	64	0	64
	Fundamentos, Conteúdos e Metodologia de Ciências Humanas II	64	16	80
	Fundamentos, Conteúdos e Metodologia de Ciências Naturais I	64	0	64
	Fundamentos, Conteúdos e Metodologia de Ciências Naturais II	64	16	80
	Fundamentos, Conteúdos e Metodologia de Língua Portuguesa I	64	16	80
	Fundamentos, Conteúdos e Metodologia de Língua Portuguesa II	64	16	80
	Fundamentos, Conteúdos e Metodologia de Matemática I	64	16	80
	Fundamentos, Conteúdos e Metodologia de Matemática II	64	0	64
	Gestão e Organização do Trabalho Pedagógico	64	16	80
	História da Educação I	64	0	64
	História da Educação II	64	16	80
	Fundamentos da Produção Acadêmico-científica	64	16	80
	Libras	64	16	80
	Políticas Educacionais e Educação Básica	64	16	80
	Psicologia da Educação I	64	0	64
	Psicologia da Educação II	64	16	80
	Sociedade, Cultura e Infância	64	16	80
	Sociologia da Educação I	64	0	64
Sociologia da Educação II	64	16	80	
Trabalho de Conclusão de Curso I	64	16	80	
Trabalho de Conclusão de Curso II	64	16	80	
Total		2504	600	2688
NÚCLEO OPTATIVO	Fundamentos Teóricos e Práticos da Educação de Jovens e Adultos	64	16	80
	Fundamentos Teóricos e Práticos da Educação Especial e Inclusão Escolar	64	16	80
	Educação e Cultura Corporal	64	16	80
	Educação das Relações Étnico-Raciais	64	16	80
	Total		256	64

Fonte: PCC da UFG – Câmpus Goiânia (2022).

Para auxiliar na análise das disciplinas do curso de Licenciatura em Pedagogia da UFG, foi feita uma seleção daquelas que se relacionam direta e indiretamente com a gestão e a coordenação. A Tabela 8 apresenta as disciplinas selecionadas:

Tabela 8 – Disciplinas voltadas a gestão e coordenação do curso de Pedagogia da UFG – Câmpus Goiânia

Disciplina	Carga Horária (horas)
Gestão e Organização do Trabalho Pedagógico	64
Políticas Educacionais e Educação Básica	64
Cultura, Currículo e Avaliação	64
Educação e Linguagens Midiáticas	64
Total	256

Fonte: PCC da UFG – Câmpus Goiânia (2022).

Algumas disciplinas teóricas se destacam pela relevância na formação de profissionais voltados para a coordenação pedagógica, quais sejam: 1) Gestão e Organização do Trabalho Pedagógico; 2) Políticas Educacionais e Educação Básica; 3) Cultura, Currículo e Avaliação; e 4) Educação e Linguagens Midiáticas.

A seguir, serão apresentadas e analisadas as ementas de cada uma dessas disciplinas:

A disciplina de Gestão e Organização do Trabalho Pedagógico proporciona uma visão abrangente das práticas de gestão escolar, explorando conceitos fundamentais como a democratização e a autonomia da escola, o desenvolvimento de projetos político-pedagógicos e a formação contínua dos docentes. Além disso, aborda temas transversais relevantes, como Educação Étnico-Racial e Educação Ambiental.

Gestão e Organização do Trabalho Pedagógico Perspectivas de gestão e organização do trabalho pedagógico: concepções e práticas, democratização e a autonomia da escola; projeto político e pedagógico; políticas de formação de profissionalização docente: formação inicial e continuada, plano de cargos e salários. Discussão de temas transversais como Educação Étnico-Raciais e Educação Ambiental (UFG, 2022, p. 95).

A disciplina de Políticas Educacionais e Educação Básica examina a evolução das políticas educacionais no Brasil, especialmente a partir da década de 1990, abordando a relação entre Estado e educação, a estrutura e a organização do sistema escolar, bem como as regulamentações da educação básica. Além disso, promove um debate crítico sobre as políticas em vigor e suas implicações na sociedade contemporânea.

A educação no contexto das transformações da sociedade contemporânea; a relação Estado e Políticas educacionais; as políticas, estrutura e organização da educação escolar no Brasil a partir da década de 1990; A regulamentação do sistema educacional e da educação básica; as políticas educacionais em debate (UFG, 2022, p. 96).

A disciplina de Cultura, Currículo e Avaliação explora as inter-relações entre cultura, planejamento, currículo e avaliação, analisando como essas práticas influenciam a organização escolar no Brasil. O curso também aborda as políticas de avaliação da educação básica e as dinâmicas de poder presentes nas instituições educacionais, além de integrar discussões sobre temas transversais, como Educação Étnico-Racial e Educação Ambiental.

Cultura, planejamento, currículo e avaliação: concepções e práticas; avaliação e currículo no Brasil: políticas e implicações para a organização escolar; sistema de avaliação da educação básica; cultura, planejamento e relações de poder na escola. Discussão de temas transversais como Educação Étnico-Raciais e Educação Ambiental (UFG, 2022, p. 45).

A disciplina de Educação e Linguagens Midiáticas investiga o papel das mídias como práticas socioculturais e expressões simbólicas das produções culturais, promovendo uma análise crítica das tecnologias de informação e comunicação, seu consumo, sua ética e suas implicações teóricas e práticas na educação e na formação humana.

Educação e linguagens midiáticas como práticas socioculturais. Mídias como expressão simbólica das produções culturais. Consumo e ética. Análise crítica das tecnologias de informação e comunicação e suas implicações teóricas e práticas na educação e formação humana (UFG, 2022, p. 96).

A formação do coordenador pedagógico, conforme as ementas apresentadas, revela um panorama complexo, com contribuições significativas, mas também desafios formativos. A disciplina de Gestão e Organização do Trabalho Pedagógico destaca-se como um eixo central, ao proporcionar uma base crítica sobre os processos de gestão escolar, democratização institucional e políticas de formação docente. No entanto, identifica-se uma fragilidade na abordagem prática de estratégias de implementação, especialmente no que concerne à mediação de conflitos e à construção de uma gestão participativa.

Políticas Educacionais e Educação Básica complementa essa formação ao oferecer uma contextualização histórica das relações entre o Estado e a educação,

possibilitando ao futuro coordenador compreender as estruturas sistêmicas que permeiam o ambiente educacional. No entanto, a abordagem é predominantemente teórica, distanciando-se das demandas práticas e cotidianas da gestão escolar.

A disciplina Cultura, Currículo e Avaliação agrega uma dimensão analítica essencial, ao problematizar as relações de poder no ambiente escolar e os sistemas avaliativos. Sua contribuição reside na crítica ao planejamento educacional tradicional, porém carece de metodologias práticas para a construção e flexibilização curricular.

Por fim, Educação e Linguagens Midiáticas oferece uma perspectiva contemporânea, com análise crítica das tecnologias educacionais e suas implicações socioculturais. Contudo, nota-se a ausência de estratégias concretas de integração tecnológica no contexto escolar.

Dessa forma, embora as disciplinas forneçam um arcabouço teórico robusto, apresentam lacunas consideráveis na dimensão prática da formação do coordenador pedagógico. A formação ainda está ancorada em reflexões conceituais, sem proporcionar o instrumental metodológico necessário para intervenções cotidianas. Assim, torna-se urgente repensar a estrutura curricular, de modo a incluir componentes que priorizem a resolução de problemas reais, desenvolvam habilidades de mediação pedagógica e promovam uma práxis efetivamente transformadora no ambiente escolar. A formação do coordenador pedagógico demanda, portanto, um equilíbrio entre reflexão teórica e intervenção prática, superando dicotomias e construindo uma atuação educacional orgânica e integrada.

Por mais que o documento não detalhe explicitamente disciplinas práticas voltadas exclusivamente para a coordenação pedagógica, como ocorre no PPC da UFG – Câmpus Goiás, as disciplinas práticas envolvem os Estágios Supervisionados e a Prática como Componente Curricular. No entanto, essas atividades não são direcionadas especificamente para o contexto da coordenação pedagógica, o que limita o desenvolvimento prático das habilidades necessárias para essa função.

O Quadro 5 apresenta o perfil dos egressos do curso em análise:

Quadro 5 – Perfil dos egressos do curso de Pedagogia da UFG – Câmpus Goiânia

Matriz Curricular	Perfil do Egresso
Núcleo Comum	Formação sólida em fundamentos teóricos e práticos da educação; capacidade crítica e reflexiva para atuar em diversos contextos educacionais.
Núcleo Específico Obrigatório	Capacitação para docência na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental; habilidades em planejamento, execução e avaliação de práticas pedagógicas.
Núcleo Optativo	Aprofundamento em áreas de interesse específico; formação personalizada para atuação em contextos educacionais especializados.
Núcleo Livre	Formação diversificada com visão interdisciplinar; enriquecimento da prática pedagógica através da integração de conhecimentos de diferentes áreas.
Atividades Complementares	Desenvolvimento de habilidades práticas e sociais; preparação para atuação colaborativa e integrada em comunidades educativas.

Fonte: PCC da UFG – Câmpus Goiânia (2022).

A análise do perfil dos egressos do curso revela lacunas significativas, que podem impactar a preparação para funções de coordenação pedagógica, devido, especialmente, à integração insuficiente entre teoria e prática de gestão. Embora o curso ofereça uma base sólida para a formação docente, ele tende a focar mais no ensino em sala de aula do que no desenvolvimento de habilidades de liderança e gestão, que são essenciais para os coordenadores pedagógicos. Esse enfoque restrito resulta em uma preparação limitada para enfrentar a complexidade da liderança escolar, como gestão de equipes, mediação de conflitos e implementação de políticas educacionais.

Além disso, o número reduzido e a carga horária limitada das disciplinas específicas de gestão comprometem a capacidade dos alunos de se prepararem adequadamente para os desafios da coordenação pedagógica, particularmente no que se refere à compreensão das políticas educacionais e da legislação vigente. A formação oferecida também carece de ênfase no desenvolvimento de competências interpessoais, como comunicação eficaz, resolução de conflitos e habilidades de negociação, fundamentais para a atuação bem-sucedida no contexto escolar. Isso limita a capacidade dos egressos de interagirem de maneira construtiva com seus pares, pais e estudantes.

3.2.3 Curso de Pedagogia/UEG – Unidade Universitária de Anápolis

O curso de Licenciatura em Pedagogia da UEG – Unidade Universitária de

Anápolis, assim como os de outras instituições, é voltado para formação de profissionais para atuarem na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A proposta do curso destaca a importância da intervenção técnico-científica em diversos aspectos das práticas de ensino e aprendizagem. Sua concepção valoriza a interdisciplinaridade e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, promovendo a investigação e a integração entre teoria e prática, envolvendo tanto docentes quanto discentes. Com duração mínima de quatro anos e carga horária total de 3.400 horas/aula, o curso é oferecido na modalidade presencial. Além das disciplinas obrigatórias, prevê estágios em docência e atividades complementares, com uma ênfase particular na integração entre ensino, pesquisa e extensão (UEG, 2022).

Na Tabela 9, consta a estrutura curricular do curso:

Tabela 9 – Estrutura curricular do curso de Pedagogia da UEG – Unidade Universitária de Anápolis

Núcleo	Carga Horária Total (horas)	Percentual do Total (%)
Núcleo Específico (NE)	1.740	52.67%
Núcleo de Modalidade (NM)	420	12.71%
Núcleo Comum (NC)	120	3.63%
Núcleo Livre (NL)	180	5.45%
Estágio	400	12.11%
Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)	100	3,03%
Atividades Complementares	200	6.05%
Atividades de Extensão (AE)	340	10.29%
Atividade Complementares (AC)	100	3.03%
Atividades Práticas dos Componentes Curriculares (APCC)	400	12.11%
Carga Horária Total do Curso	3.304	100%

Fonte: PCC da UEG – Unidade Universitária de Anápolis (2022).

A estrutura curricular do curso de Pedagogia da UEG – Unidade Universitária de Anápolis apresenta uma carga horária total de 3.304 horas, distribuídas entre diferentes núcleos e atividades, cada um com uma contribuição significativa para o desenvolvimento acadêmico e profissional dos futuros pedagogos.

O Núcleo Específico, com uma carga horária de 1.740 horas, corresponde a aproximadamente 52,67% do total. Esse núcleo é central para a formação do pedagogo, pois oferece disciplinas diretamente relacionadas à ciência da educação, proporcionando o conhecimento especializado necessário para a atuação profissional.

O Núcleo de Modalidade, com 420 horas, representa 12,71% da carga horária total e abrange disciplinas comuns aos cursos de Licenciatura. Este núcleo proporciona a formação básica necessária para todos os licenciandos, incluindo práticas pedagógicas fundamentais que permitem a aplicação dos conceitos teóricos em ambientes educacionais reais.

Com 120 horas, o Núcleo Comum, correspondente a 3,63% do total, é composto por disciplinas que fornecem uma base sólida de conhecimentos fundamentais, comuns a todos os cursos de graduação. Este núcleo assegura que os alunos desenvolvam um entendimento abrangente dos conceitos básicos necessários em qualquer área de formação, garantindo uma formação integral e interdisciplinar.

O Núcleo Livre, totalizando 180 horas (5,45% do total), oferece flexibilidade ao currículo, permitindo que os alunos escolham disciplinas conforme seus interesses pessoais e objetivos profissionais.

O Estágio, com uma carga horária de 400 horas, corresponde a 12,11% do total e representa uma parte crucial da formação prática. Ele proporciona aos alunos a oportunidade de aplicar conhecimentos em contextos reais de ensino, desenvolvendo habilidades práticas e adquirindo experiência profissional.

O Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), com 100 horas, constitui 3,03% da carga horária total e é essencial para a formação acadêmica. O TCC permite que os alunos realizem uma investigação aprofundada sobre um tema de interesse, demonstrando sua capacidade de pesquisa e síntese dos conhecimentos adquiridos ao longo do curso.

As Atividades Complementares, somando 200 horas (6,05% do total), são projetadas para enriquecer a formação dos estudantes por meio de experiências acadêmicas adicionais, como participação em seminários, workshops e outras atividades extracurriculares.

As Atividades de Extensão, com 340 horas (10,29% do total), têm como objetivo envolver os alunos em projetos que extrapolam os limites da sala de aula, permitindo interação com a comunidade e contribuindo para o desenvolvimento social.

As Atividades Práticas dos Componentes Curriculares (APCC), com 400 horas (12,11%), são essenciais para a prática pedagógica, oferecendo aos alunos experiências diretamente relacionadas aos componentes curriculares. Essas atividades garantem que os estudantes desenvolvam habilidades práticas necessárias para a implementação eficaz das teorias aprendidas, completando assim um ciclo de aprendizado que integra teoria e prática de maneira coerente e eficaz.

Em síntese, a estrutura curricular do referido curso é cuidadosamente projetada para proporcionar uma formação abrangente e flexível. A abordagem equilibrada entre teoria e prática prepara os alunos para enfrentar os desafios do campo educacional com uma sólida base acadêmica e prática, capacitando-os a se tornarem educadores competentes e inovadores.

A seguir, a Tabela 10 apresenta a matriz curricular do curso de Pedagogia da UEG – Unidade Universitária de Anápolis.

Tabela 10 – Matriz curricular do curso de Pedagogia da UEG – Unidade Universitária de Anápolis

Tipo	Disciplina	Carga Horária		
		Teoria	Prática	Total
NÚCLEO COMUM E ESPECÍFICO	Educação, Comunicação e Mídias	40	20	60
	Diversidade, Cidadania e Direitos	60	0	60
	Linguagem, Tecnologia e Produção Textual	60	0	60
	Pedagogia, Formação e Trabalho	40	20	60
	Sociologia da Educação	60	0	60
	Bases Linguísticas da Alfabetização	40	20	60
	Arte e Educação	40	20	60
	História da Educação	60	0	60
	Educação Especial e Inclusão	40	20	60
	Psicologia da Educação: Desenvolvimento e Aprendizagem	40	20	60
	Filosofia da Educação	60	0	60
	Políticas Educacionais	60	0	60
	História social da Criança	50	10	60
	Psicologia da Educação	60	0	60
	Métodos e Processos de Alfabetização e Letramento	50	10	60
	Corpo, Cultura e Expressividade	40	20	60
	Literatura Infantil	40	20	60
	Didática	60	0	60
	Bases do Pensamento Pedagógico	40	20	60
	Conteúdos e Processos de Ensino de Língua Portuguesa	50	10	60
Cultura e Currículo Escolar	60	0	60	
Organização e Gestão do Trabalho Pedagógico	60	0	60	

Tipo	Disciplina	Carga Horária		
		Teoria	Prática	Total
	Metodologia Científica	60	0	60
	Propostas Curriculares e Metodológicas na Educação Infantil	40	20	60
	Orientação para a Docência I: Educação Infantil	40	20	60
	Estágio em docência I: Educação Infantil	50	10	60
	Conteúdos e processos de Ensino de Matemática	50	10	60
	Conteúdos e processos de Ensino de Ciências	50	10	60
	Atividades de Enriquecimento e Aprofundamento (AEA) I	40	20	60
	Produção do Trabalho Científico em Educação	40	20	60
	Orientação para a Docência II: Educação Infantil	50	10	60
	Estágio em docência II: Educação Infantil	50	10	60
	Atividades de Enriquecimento e Aprofundamento (AEA) II	50	10	60
	Conteúdos e processos de Ensino de Geografia			50
	Conteúdos e processos de Ensino de História	40	20	60
	Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) I			100
	Orientação para a Docência I: Ensino Fundamental	50	10	60
	Estágio para a Docência I: Ensino Fundamental			100
	Atividades de Enriquecimento e Aprofundamento (AEA) III	50	10	60
	Libras	60	0	60
	Financiamento e Gestão dos Recursos da Educação Básica	60	0	60
	Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) II			50
	Orientação para a Docência II: Ensino Fundamental	40	20	60
	Estágio para a Docência II: Ensino Fundamental			100
	Total	1880	400	2780

Fonte: PCC da UEG – Unidade Universitária de Anápolis (2022).

Dentre as disciplinas da matriz curricular, foram selecionadas aquelas com foco na gestão ou coordenação pedagógica, como mostra a Tabela 11:

Tabela 11 – Disciplinas voltadas para a gestão e a coordenação do curso de Pedagogia da UEG – Unidade Universitária de Anápolis

Disciplina	Teoria	Prática	Total
Educação, Comunicação e Mídias	40	20	60
Políticas Educacionais	60	0	60
Cultura e Currículo Escolar	60	0	60
Organização e Gestão do Trabalho Pedagógico	60	0	60
Financiamento e Gestão dos Recursos da Educação Básica	60	0	60
Total	280	20	300

Fonte: PCC da UEG – Unidade Universitária de Anápolis (2022).

Das três IES analisadas, a UEG – Unidade Universitária de Anápolis foi a que apresentou o maior número de disciplinas voltadas para a coordenação pedagógica. No entanto, a matriz curricular ainda revela uma significativa concentração em

atividades teóricas, com apenas uma disciplina (Educação, Comunicação e Mídias) contemplando horas práticas. Esse cenário indica uma formação predominantemente conceitual, com pouca ênfase na experimentação prática, o que pode comprometer o desenvolvimento das competências aplicadas necessárias ao coordenador pedagógico.

A desproporção entre teoria e prática (280 horas teóricas contra apenas 20 horas práticas) evidencia a urgência de uma reformulação curricular que promova um equilíbrio mais adequado entre esses dois eixos formativos. Tal ajuste permitiria uma formação mais completa e instrumentalizada, capaz de preparar melhor os futuros profissionais para os desafios concretos da gestão escolar.

Nesse contexto, a disciplina de Educação, Comunicação e Mídias explora a interseção entre educação, tecnologia e ética, analisando suas implicações pedagógicas e sociais no campo da formação humana (UEG, 2022).

A disciplina de Políticas Educacionais investiga a construção e a aplicação das políticas educacionais no Brasil, abordando a relação entre Estado e sociedade, bem como a legislação vigente.

Concepções e processos de construção das políticas educacionais. A relação Estado e sociedade na construção de políticas educacionais. Legislação da educação brasileira (CF/1988, LDBN e LDBE). Políticas de avaliação da educação brasileira. Gestão e financiamento da educação (UEG, 2022, p. 61).

A disciplina de Cultura e Currículo Escolar examina as teorias e influências históricas, culturais e sociais sobre o currículo, discutindo as políticas curriculares e suas críticas contemporâneas (UEG, 2022, p. 62).

A disciplina de Organização e Gestão do Trabalho Pedagógico analisa as concepções de gestão escolar e a construção coletiva do ambiente de trabalho, destacando os princípios da gestão democrática.

O trabalho na sociedade capitalista: modos de produção, relações de produção. Gestão do trabalho pedagógico. As concepções de organização e gestão da escola. Construção coletiva do ambiente de trabalho. Modelos de gestão escolar. Princípios e características da gestão democrática. A gestão de organizações escolares e sua relação com a aprendizagem dos alunos (UEG, 2022, p. 67).

A disciplina de Financiamento e Gestão dos Recursos da Educação Básica aborda as políticas de financiamento educacional, incluindo os aspectos legais e a

gestão eficiente dos recursos públicos.

Políticas de financiamento da educação nacional: aspectos históricos, conceituais e orçamentários. O financiamento da educação na legislação federal, estadual e municipal. A política de fundos na educação básica e a valorização dos profissionais da educação: Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) e Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Gestão dos recursos públicos na educação. Fiscalização, controle social e prestação de contas dos recursos (UEG, 2022, p. 77).

A disciplina Educação, Comunicação e Mídias consiste em um componente estratégico ao oferecer uma reflexão crítica sobre a interface entre tecnologia, educação e ética. Sua contribuição destaca-se na problematização das tecnologias da informação e comunicação no âmbito formativo, permitindo ao coordenador pedagógico uma compreensão ampliada dos limites e das possibilidades tecnológicas. Entretanto, observa-se uma fragilidade na ausência de estratégias práticas para a implementação tecnológica no cotidiano escolar.

Políticas Educacionais emerge como um componente essencial, proporcionando uma análise estrutural das relações entre Estado, sociedade e educação. A disciplina oferece um panorama histórico e legal, abordando legislações fundamentais, como a CF/1988, a LDB de 1996 e as políticas de avaliação (Brasil, 1988; Brasil 1996). Sua relevância está na formação de um olhar crítico sobre os marcos regulatórios educacionais. Contudo, nota-se uma limitação na discussão de estratégias concretas para a aplicação dessas políticas no ambiente escolar.

Cultura e Currículo Escolar aprofunda a compreensão das dimensões histórico-culturais que permeiam o currículo. Ao problematizar as determinações epistemológicas, sociais e ideológicas, a disciplina capacita o coordenador pedagógico a desenvolver uma perspectiva crítica sobre os processos de construção curricular. A principal fragilidade reside na distância entre a reflexão teórica e as possibilidades de intervenção prática no cotidiano escolar.

Organização e Gestão do Trabalho Pedagógico constitui um componente central na formação do coordenador, ao oferecer uma análise crítica dos modos de produção capitalistas e suas implicações na organização escolar. A discussão sobre gestão democrática, construção coletiva do ambiente de trabalho e modelos de gestão é uma contribuição significativa. No entanto, persiste o desafio de converter esses referenciais teóricos em práticas efetivas de gestão.

Financiamento e Gestão dos Recursos da Educação Básica complementa a formação ao fornecer uma compreensão detalhada dos aspectos orçamentários e legais do financiamento educacional. A abordagem sobre fundos de desenvolvimento, fiscalização e controle social dos recursos é um diferencial importante. Todavia, identifica-se uma fragilidade na limitada discussão sobre estratégias de otimização e aplicação desses recursos no cotidiano escolar.

Considerando o conjunto das disciplinas, observa-se a construção de um arcabouço teórico robusto, embora persistam desafios significativos na esfera prática. A formação do coordenador pedagógico, nesse contexto, exige uma constante ressignificação que articule teoria e prática de forma crítica, superando dicotomias e promovendo uma práxis verdadeiramente transformadora.

Dessa forma, recomenda-se um movimento contínuo de revisão curricular que priorize metodologias ativas, estudos de casos e práticas contextualizadas. Isso permitirá que o coordenador pedagógico desenvolva, além da compreensão teórica, a capacidade de intervir de maneira eficaz diante dos múltiplos desafios educacionais contemporâneos.

O Quadro 6 sintetiza o perfil almejado de egressos do curso de Pedagogia da UEG – Unidade Universitária de Anápolis:

Quadro 6 – Perfil dos egressos do curso de Pedagogia da UEG – Unidade Universitária de Anápolis

Matriz Curricular	Perfil do Egresso
Núcleo Comum	Formação sólida em fundamentos teóricos e práticos da educação; capacidade crítica e reflexiva para atuar em diversos contextos educacionais.
Núcleo Específico Obrigatório	Capacitação para docência na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental; habilidades em planejamento, execução e avaliação de práticas pedagógicas.
Núcleo Optativo	Aprofundamento em áreas de interesse específico; formação personalizada para atuação em contextos educacionais especializados.
Núcleo Livre	Formação diversificada com visão interdisciplinar; enriquecimento da prática pedagógica através da integração de conhecimentos de diferentes áreas.
Atividades Complementares	Desenvolvimento de habilidades práticas e sociais; preparação para atuação colaborativa e integrada em comunidades educativas.

Fonte: PCC da UEG – Unidade Universitária de Anápolis (2022).

A análise do perfil dos egressos revela lacunas significativas na formação específica para a função de coordenador pedagógico. Em primeiro lugar, identifica-se

uma integração insuficiente entre teoria e prática no âmbito da gestão. Embora a base teórica seja sólida, a aplicação prática de habilidades de liderança e gestão, essenciais para o exercício da coordenação pedagógica, é limitada. A prática formativa tende a privilegiar a docência, relegando ao segundo plano o desenvolvimento de competências gerenciais, o que pode resultar em egressos menos preparados para lidarem com as exigências de liderança escolar.

O foco restrito nas habilidades de liderança consiste em outro ponto crítico. As disciplinas voltadas para a gestão e a organização são em número reduzido e não abarcam de forma abrangente as complexidades inerentes à liderança escolar, como a mediação de conflitos e a gestão de equipes. Essa limitação pode acarretar uma formação insuficiente para capacitar os futuros coordenadores pedagógicos a enfrentarem os desafios diários da função.

Por fim, há carência na preparação para a inovação e adaptação ao cenário educacional contemporâneo. O curso não enfatiza adequadamente a importância da inovação e da flexibilidade nas práticas pedagógicas e de gestão, competências essenciais para coordenadores que precisam se adaptar às rápidas transformações do ambiente educacional. Sem essa preparação, os egressos encontram dificuldades para implementar práticas inovadoras e adaptativas, habilidades essenciais para o sucesso em um contexto educacional em constante mudança.

3.2.4 Comparativo entre os PPCs: UFG – Câmpus Goiás, UFG – Câmpus Goiânia e UEG – Unidade Universitária de Anápolis

A seguir, o Quadro 7 apresenta uma comparação entre o curso de Pedagogia das três instituições analisadas. São destacados aspectos fundamentais dos cursos, tais como: duração, turnos de funcionamento, número de vagas anuais oferecidas, enfoques principais, ênfases específicas em gestão pedagógica ou intervenção técnico-científica, infraestrutura disponível, projetos de extensão e currículo. Por fim, são destacados os desafios e as competências desenvolvidas.

Quadro 7 – Comparativo entre os cursos de Pedagogia das três IES analisadas

Aspectos	UFG – Câmpus Goiás	UFG – Câmpus Goiânia	UEG – Unidade Universitária de Anápolis
Duração do Curso	8 semestres (4 anos)	8 semestres (4 anos)	8 semestres (4 anos)
Turno de Funcionamento	Noturno	Matutino e Noturno	Matutino e Noturno
Vagas Anuais	40-50 vagas	70 vagas por turno	40-50 vagas
Enfoque Principal	Formação para docência na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental; gestão pedagógica	Formação para docência na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental	Formação para Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental; ênfase em intervenção técnico-científica
Infraestrutura	Salas de aula, biblioteca, laboratórios de informática	Não especificado	Salas de aula, laboratório de informática, biblioteca, laboratório de pedagogia
Projetos de Extensão	Forte conexão com a comunidade local	Integração entre ensino, pesquisa e extensão	Integração entre ensino, pesquisa e extensão
Currículo	Ênfase em educação inclusiva, interdisciplinaridade	Estrutura curricular adaptada às diretrizes legais	Interdisciplinaridade e indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão
Desafios Identificados	Atualizações frequentes para manter conformidade com diretrizes; necessidade de recursos adicionais	Necessidade de integração entre teoria e prática	Limitação de vagas e necessidade de investimentos contínuos para atender à demanda
Competências Desenvolvidas na área de gestão	Gestão escolar, planejamento estratégico, educação inclusiva	Gestão escolar, planejamento estratégico, educação inclusiva	Gestão escolar, planejamento estratégico, educação inclusiva

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos PCC da UFG – Goiás, da UFG Goiânia e da UEG – Anápolis (2022).

O Quadro 8 apresenta um comparativo entre o perfil do egresso dos cursos de Pedagogia das três universidades, destacando as principais competências e características que cada instituição busca desenvolver em seus alunos.

Quadro 8 – Comparativo entre os perfis dos egressos dos cursos de Pedagogia das três IES analisadas

Aspectos	UFG – Câmpus Goiás	UFG – Câmpus Goiânia	UEG – Unidade Universitária de Anápolis
Capacitação Docente	Preparado para atuar na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino	Capacitado para docência na Educação Infantil e Anos Iniciais	Formado para atuar na Educação Infantil e Anos Iniciais do

Aspectos	UFG – Câmpus Goiás	UFG – Câmpus Goiás	UEG – Unidade Universitária de Anápolis
	Fundamental; forte ênfase em educação inclusiva e gestão pedagógica.	do Ensino Fundamental; foco em práticas pedagógicas inovadoras.	Ensino Fundamental; ênfase na intervenção técnico-científica.
Habilidades de Gestão	Desenvolve habilidades em gestão e organização do trabalho pedagógico; preparado para liderar projetos educacionais.	Habilidades em planejamento estratégico e gestão escolar; preparado para implementar políticas educacionais.	Capacitado para gestão escolar e planejamento estratégico; foco na interdisciplinaridade e integração entre teoria e prática.
Educação Inclusiva	Compromisso com a educação inclusiva; preparado para atender às necessidades especiais dos alunos.	Preparado para promover práticas pedagógicas inclusivas e adaptadas às necessidades dos alunos.	Ênfase na educação inclusiva e na preparação para atuar em contextos diversos e atender às demandas regionais.
Interdisciplinaridade	Integra conhecimentos de diferentes áreas para uma formação abrangente; preparado para atuar em contextos educacionais variados.	Formação interdisciplinar que integra teoria e prática; preparado para enfrentar desafios educacionais contemporâneos.	Valorização da interdisciplinaridade e indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.
Conexão com a Comunidade	Forte ligação com a comunidade local através de projetos de extensão; preparado para atuar em contextos sociais diversos.	Envolvimento em projetos de extensão que promovem a integração entre universidade e sociedade.	Preparado para atuar com responsabilidade social e promover a inclusão e diversidade no ambiente educacional.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos PCC da UFG – Goiás, da UFG Goiânia e da UEG – Anápolis (2022).

O Quadro 9 estabelece um comparativo e destaca as principais características entre competências e habilidades que cada instituição busca desenvolver em seus alunos para prepará-los para os desafios do campo educacional.

Quadro 9 – Comparativo entre as competências e as habilidades dos cursos de Pedagogia das três IES analisadas

Aspectos	UFG – Câmpus Goiás	UFG – Câmpus Goiânia	UEG – Unidade Universitária de Anápolis
Pontos Fortes	- Forte ênfase em educação inclusiva	- Abordagem crítica e reflexiva sobre políticas educacionais e	- Ênfase na intervenção técnico-científica.

	interdisciplinaridade. - Conexão com a comunidade local através de projetos de extensão. - Desenvolvimento de habilidades em gestão pedagógica.	gestão. - Integração de temas transversais como Educação Étnico-Raciais e Educação Ambiental. - Formação humana, crítica e política.	- Integração entre ensino, pesquisa e extensão. - Formação para atuar em contextos diversos.
Pontos frágeis	- Necessidade de atualizações frequentes para manter conformidade com diretrizes. - Recursos limitados para implementação de políticas inclusivas.	- Integração insuficiente entre teoria e prática de gestão. - Foco limitado em habilidades de liderança avançada e mediação de conflitos.	- Limitação de vagas e necessidade de investimentos contínuos para atender à demanda. - Falta de foco em inovação educacional e gestão de conflitos.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos PCC da UFG – Goiás, da UFG Goiânia e da UEG – Anápolis (2022).

Com base nas informações analisadas em cada um dos PPCs, pode-se caracterizar a formação para a gestão nos cursos de Pedagogia das três IES da seguinte forma:

- UFG – Câmpus Goiás

A formação no Câmpus Goiás destaca-se pela integração das políticas educacionais inclusivas e a gestão da educação. A disciplina Organização e Gestão do Trabalho Pedagógico Inclusivo propõe uma abordagem crítica sobre as práticas de gestão escolar, com foco na democratização da escola e na autonomia de seus processos. A ênfase está na função social da educação, abordando as disputas de poder nas decisões educacionais. A formação prepara os futuros pedagogos para atuarem nas múltiplas dimensões do campo educacional, incluindo a seleção de saberes e metodologias de ensino que favoreçam uma educação inclusiva e plural.

- UFG – Câmpus Goiânia

No Câmpus Goiânia, a formação para a gestão enfatiza a análise crítica das políticas educacionais, aliada à gestão da educação e à organização do trabalho pedagógico. A disciplina Gestão e Organização do Trabalho Pedagógico oferece uma visão abrangente das perspectivas de gestão e organização, incluindo a democratização e autonomia da escola. São discutidos projetos políticos e pedagógicos, além das políticas de formação docente e os desafios da gestão escolar sob a ótica da educação inclusiva. A formação ainda incorpora discussões sobre temas transversais, como Educação Étnico-Racial e Educação Ambiental,

proporcionando uma visão crítica e inclusiva do papel da escola na sociedade.

- UEG – Unidade Universitária de Anápolis

A formação para a gestão na UEG – Unidade Universitária de Anápolis é centrada na compreensão das relações entre educação, escola e gestão, com ênfase no contexto da sociedade capitalista. A disciplina Organização e Gestão do Trabalho Pedagógico aborda a gestão escolar com foco em modelos de gestão democrática e na construção coletiva do ambiente de trabalho. A formação também analisa as políticas curriculares em diferentes níveis (nacional, estadual e municipal), proporcionando uma visão abrangente das dimensões política e didático-pedagógica do currículo. A ênfase está na relação entre gestão escolar e aprendizagem dos alunos, com uma análise crítica das práticas pedagógicas no contexto educacional contemporâneo.

Cada universidade oferece uma formação distinta para a gestão pedagógica, refletindo suas prioridades e enfoques educacionais, que vão desde a promoção da gestão democrática e inclusiva até a análise crítica das políticas educacionais e curriculares, evidenciando a diversidade de abordagens no ensino de gestão educacional.

3.3 PERSPECTIVAS E TENDÊNCIAS NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO PARA A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: COMPETÊNCIAS E DESAFIOS

A BNC formação (Brasil, 2019) orientou as mudanças nos PPCs do curso de Pedagogia consequentemente nas matrizes curriculares e análise dos PPCs das três universidades selecionadas traz informações relevantes sobre a formação de pedagogos, com ênfase na preparação para o exercício da coordenação pedagógica. Ao comparar os dados obtidos nos PPCs com as evidências presentes em teses e dissertações recentes, é possível identificar tanto convergências quanto divergências significativas, que merecem ser destacadas.

Dentre os pontos de convergência, destaca-se a ênfase na Educação Inclusiva e na Interdisciplinaridade. Tanto nos PPCs analisados quanto nas teses e dissertações, observa-se a valorização da educação inclusiva e da

interdisciplinaridade como pilares fundamentais na formação dos pedagogos. A UFG - Câmpus Goiás, por exemplo, integra de forma explícita políticas educacionais inclusivas em seu currículo, alinhando-se a tendências identificadas em estudos como o de Marques (2021), que ressalta a evolução do papel do coordenador pedagógico, transitando de funções predominantemente burocráticas para um enfoque mais estratégico e pedagógico.

Outro aspecto de convergência é a necessidade de uma formação específica para a coordenação pedagógica. As dissertações, como a de Lemos (2023), destacam a carência de uma formação direcionada especificamente para os coordenadores pedagógicos, uma lacuna também observada nos PPCs analisados, embora de maneira mais restrita. As disciplinas relacionadas com a gestão e organização do trabalho pedagógico estão presentes nos currículos, mas a aplicação prática desses conhecimentos e habilidades ainda se configura como um desafio, conforme ressaltado por diversos estudos da área.

A integração entre ensino, pesquisa e extensão surge como outro ponto de concordância entre os PPCs da UEG – Unidade Universitária de Anápolis e da UFG – Câmpus Goiânia, refletindo uma tendência observada na literatura acadêmica. A integração dessas três vertentes educacionais é apontada como essencial para o desenvolvimento de uma formação pedagógica que favoreça a reflexão crítica e a capacidade de adaptação dos profissionais a contextos educacionais diversos e em constante mudança.

Contudo, também foram identificados pontos de divergência significativos. Um deles diz respeito ao foco insuficiente em habilidades de liderança e gestão. Embora os PPCs contemplem disciplinas relacionadas com a gestão, alguns trabalhos, como o de Paiva (2023), indicam a existência de uma lacuna considerável na formação de competências avançadas de liderança e mediação de conflitos. Essa lacuna é menos evidente nos PPCs, que não parecem refletir a necessidade prática dessas competências essenciais para o bom desempenho na função de coordenador pedagógico.

A literatura acadêmica destaca a importância da inovação educacional, um aspecto que os PPCs abordam de forma ainda tímida. Estudos, como o de Oliveira (2021), enfatizam a necessidade de preparar os pedagogos para responderem a mudanças rápidas e significativas no ambiente educacional, algo que ainda não está plenamente integrado aos currículos analisados.

Outro ponto relevante refere-se à experiência prática em coordenação pedagógica. As dissertações frequentemente apontam para a carência de experiência prática específica em funções de coordenação, uma lacuna também identificada nos PPCs. Embora os estágios supervisionados façam parte do currículo, esses, geralmente, não são direcionados especificamente para a formação em coordenação pedagógica, conforme observado nos estudos de Sentoma (2020).

A comparação entre os PPCs e a literatura acadêmica revela que, embora haja uma base teórica sólida e uma preocupação com a educação inclusiva e a interdisciplinaridade, a formação prática para a coordenação pedagógica ainda apresenta lacunas significativas. Os PPCs analisados contemplam aspectos essenciais da formação pedagógica, mas poderiam se beneficiar de uma maior integração entre teoria e prática, particularmente no que tange à formação em liderança e gestão.

Importa ressaltar que as dissertações e teses analisadas oferecem contribuições valiosas para a compreensão dos desafios e necessidades enfrentados pelos coordenadores pedagógicos, destacando a relevância de uma formação contínua e específica. A inclusão de componentes curriculares voltados para a promoção da inovação e adaptação, assim como a oferta de experiências práticas mais direcionadas, poderia enriquecer significativamente a formação oferecida pelas universidades.

A BNC-Formação destaca a importância de alinhar os cursos de Pedagogia às exigências práticas do contexto educacional, bem como alinhar melhor a formação de pedagogos às exigências práticas da coordenação pedagógica, seria benéfico que as universidades considerassem as recomendações da literatura acadêmica, ajustando seus currículos para incluir uma formação mais robusta em habilidades de liderança, inovação e adaptação, além de proporcionar experiências práticas mais focadas. Esse aprimoramento não só fortaleceria a preparação dos egressos para as funções de coordenação, como também potencializaria sua capacidade de liderar e inovar em contextos educacionais em constante transformação.

CONCLUSÃO

A educação contemporânea apresenta desafios que demandam profissionais qualificados e capacitados para atuar em diversos contextos educacionais. Nesse cenário, é essencial preocupar-se com a formação do pedagogo, realizada em instituições públicas, confessionais e privadas, especialmente voltada para a coordenação pedagógica.

Este estudo teve como objetivo compreender criticamente a formação do pedagogo e sua preparação para a coordenação pedagógica, com base nas matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia da UFG – Câmpus Goiás, UFG – Câmpus Goiânia e UEG – Unidade Universitária de Anápolis. A investigação buscou identificar nuances, potencialidades e limitações da formação oferecida por essas instituições, visando compreender de que forma elas atendem às demandas do campo educacional.

O referencial teórico empregado foi fundamental para abordar as questões centrais sobre a formação dos pedagogos para a coordenação pedagógica. Autores como Libâneo, Oliveira, Toschi (2021) forneceram uma base sólida para entender as nuances da formação pedagógica e as demandas contemporâneas do campo educacional. Através de suas teorias, foi possível analisar criticamente se as matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia nas universidades de Goiás preparam adequadamente os futuros pedagogos para atuar na coordenação pedagógica.

Metodologicamente, o estudo adotou uma abordagem qualitativa, fundamentada em pesquisa bibliográfica e análise documental. Foram examinados os PPCs, as ementas, as cargas horárias e os conteúdos curriculares, possibilitando uma análise detalhada das estruturas formativas e sua adequação às necessidades do campo da coordenação pedagógica.

As matrizes curriculares das universidades analisadas apresentam uma base teórica consistente em fundamentos educacionais, com ênfase na educação inclusiva e na interdisciplinaridade. Disciplinas como Gestão e Organização do Trabalho Pedagógico, Políticas Educacionais e Cultura e Currículo compõem um arcabouço conceitual essencial para a formação do coordenador pedagógico, oferecendo subsídios teóricos fundamentais para a prática educacional.

No entanto, a pesquisa revelou lacunas significativas na formação prática. A preparação para a coordenação pedagógica demonstrou ser predominantemente

teórica, com uma escassa abordagem dos desafios concretos da gestão escolar. Os estágios, embora presentes nos currículos, concentram-se majoritariamente na formação docente, negligenciando as especificidades e as demandas próprias da coordenação pedagógica.

Algumas fragilidades na formação do pedagogo tornaram-se evidentes ao longo da pesquisa, como o desenvolvimento insuficiente de habilidades de liderança, a baixa ênfase na mediação de conflitos e a preparação limitada para inovação pedagógica. Essa configuração curricular, ao negligenciar tais competências, pode comprometer a atuação efetiva do coordenador pedagógico nos ambientes escolares contemporâneos, que demandam um profissional cada vez mais capacitado para lidar com os desafios dinâmicos e complexos da educação.

A pesquisa também identificou que as instituições analisadas apresentam abordagens distintas em sua formação pedagógica. A UFG – Câmpus Goiás, por exemplo, demonstra uma maior preocupação com a formação crítica e reflexiva, buscando preparar o pedagogo para atuar de forma consciente e transformadora. Em contraste, a UEG – Unidade Universitária de Anápolis enfatiza uma intervenção mais técnico-científica, voltada para a aplicação prática das normas educacionais. Essa diversidade de enfoques evidencia a complexidade da formação pedagógica e a necessidade de um equilíbrio entre teoria e prática.

As contribuições deste estudo extrapolam a simples descrição das matrizes curriculares, ao revelar lacunas formativas e provocar uma reflexão necessária sobre a resignificação da formação do pedagogo. Torna-se, assim, imperativo repensar os currículos, integrando metodologias ativas, estudos de casos e experiências práticas que aproximem a formação das demandas educacionais contemporâneas e promovam um processo de aprendizagem mais significativo.

Diante disso, propõe-se uma reformulação curricular que contemple: maior carga horária prática em gestão escolar; disciplinas específicas sobre coordenação pedagógica; estágios direcionados à coordenação pedagógica; e desenvolvimento de habilidades de liderança e resolução de conflitos. Esses ajustes podem contribuir para uma formação sólida e alinhada com as exigências da coordenação pedagógica.

A conclusão apresentada não se configura como um ponto final, e sim como um convite à reflexão contínua. A formação do coordenador pedagógico precisa transcender a dimensão burocrática, tornando-se um espaço de transformação educacional, no qual teoria, prática, liderança e compromisso social se entrelaçam.

Mais do que formar profissionais, trata-se de preparar agentes de mudança capazes de ressignificar práticas educativas e promover uma educação verdadeiramente emancipadora.

O desafio, portanto, é: como formar pedagogos que estejam aptos para atuar em cargos de gestão e coordenação pedagógica? A pesquisa evidenciou que, para formar pedagogos aptos a atuar em gestão e coordenação pedagógica, é crucial integrar a formação teórica com práticas reais, revisando o currículo para incluir disciplinas específicas de gestão escolar e liderança, além de estágios direcionados que permitam a aplicação prática dos conhecimentos. É essencial fomentar habilidades interpessoais, como comunicação e mediação de conflitos, e promover a reflexão crítica por meio de estudos de caso e projetos de intervenção pedagógica. A formação contínua deve ser garantida por meio de cursos de especialização e parcerias com instituições educacionais, assegurando que os pedagogos estejam sempre atualizados e preparados para os desafios dinâmicos do ambiente escolar.

Antes da pesquisa, a formação em Pedagogia era percebida como um preparo sólido para a docência, com uma base teórica consistente e alguma experiência prática em sala de aula. Presumia-se que os cursos, em sua maioria, forneciam ferramentas suficientes para que o pedagogo atuasse em diversas áreas da educação, incluindo a coordenação pedagógica. Acreditava-se que as matrizes curriculares equilibravam teoria e prática, preparando os futuros coordenadores para os desafios da gestão escolar.

Após a análise, essa percepção tornou-se mais crítica e detalhada. Embora a formação teórica se revele robusta, observa-se uma carência significativa na preparação prática para a coordenação pedagógica. Os estágios, por exemplo, concentram-se predominantemente na docência, negligenciando habilidades essenciais como gestão, liderança e mediação de conflitos, fundamentais para o desempenho eficaz da função. A pesquisa revelou que, apesar de abordarem temas relevantes, como educação inclusiva e interdisciplinaridade, as universidades não oferecem um preparo adequado para os desafios concretos da gestão escolar.

Os resultados da pesquisa indicam que as hipóteses iniciais foram apenas parcialmente confirmadas. A solidez da base teórica se mantém evidente, mas a formação prática apresenta lacunas. Um aspecto inesperado foi a diversidade de abordagens entre as instituições. Enquanto a UFG – Câmpus Goiás adota uma formação crítica e reflexiva, a UEG – Unidade Universitária de Anápolis enfatiza uma

intervenção mais técnico-científica. Essa disparidade evidencia a complexidade da formação pedagógica e a necessidade de um currículo mais equilibrado.

Para aprimorar a formação e o desempenho dos coordenadores pedagógicos, torna-se essencial a implementação de mudanças estruturais. O primeiro passo seria uma reformulação curricular abrangente, com um aumento significativo da carga horária dedicada à prática em gestão escolar, garantindo vivências concretas no cotidiano da administração educacional. Além disso, destaca-se a importância da criação de disciplinas específicas voltadas exclusivamente para a coordenação pedagógica, abordando temas fundamentais, como gestão de equipes, liderança, inovação pedagógica e resolução de conflitos.

Outro aspecto fundamental seria a implementação de estágios supervisionados em coordenação pedagógica, permitindo que os futuros coordenadores apliquem os conhecimentos teóricos em situações reais e aprendam com profissionais experientes da área. Paralelamente, o investimento no desenvolvimento de habilidades específicas, por meio de cursos e workshops sobre liderança, gestão de equipes e comunicação eficaz, contribuiria para a capacitação desses profissionais, permitindo-lhes inspirar suas equipes, construir ambientes colaborativos e comunicar suas ideias com clareza e assertividade.

Combinando reformulação curricular, desenvolvimento de competências, formação contínua e acompanhamento rigoroso, a coordenação pedagógica pode consolidar-se como um elemento-chave na transformação da educação, promovendo práticas mais eficazes e alinhadas às demandas contemporâneas do ensino.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, E. F. da S. **A formação inicial de professores: uma análise do curso de pedagogia no Brasil**. 2023. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Inhumas, Inhumas, Goiás, 2023.

ALONSO, A. C. O. **O currículo no curso de pedagogia na perspectiva dos/as estudantes: entre mesmidade e diferenças**. 2024. 118 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, Mato Grosso do Sul, 2024.

ARANHA, M. L. de A. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

ARROYO, M. G. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

BORGES-ANDRADE, J. E. Pesquisa descritiva. *In*: SANTOS, S. B. *et al.* (Orgs.). **Manual de pesquisa em educação**. São Paulo: AVERCAMP, 2002. p. 17-28.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, 22 set. 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 30 jul. 2024.

BRASIL. **Decreto-lei n.º 1.190, de 4 de abril de 1939**. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Coleção de Leis da República do Brasil, Rio de Janeiro, 31 dez. 1939. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del1190.htm. Acesso em: 28 jun. 2024.

BRASIL. **Lei n.º 14.133, de 1º de abril de 2021**. Lei de Licitações e Contratos Administrativos. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1º abr. 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/l14133.htm. Acesso em: 01 ago. 2024.

BRASIL. **Lei n.º 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 03 dez. 1968. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5540.htm. Acesso em: 30 jun. 2024.

BRASIL. **Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 05 jul. 2024.

BRASIL. **Lei n.º 7.044, de 18 de outubro de 1982**. Altera dispositivos da Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 19 out. 1982. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7044.htm. Acesso em: 02 ago. 2024.

BRASIL. **Lei n.º 8.666, de 21 de junho de 1993**. Regulamenta o art. 37, inciso XXI, da Constituição Federal, institui normas para licitações e contratos da Administração Pública e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 22 jun. 1993. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8666cons.htm. Acesso em: 12 ago. 2024.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 02 jul. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE n.º 1, de 2 de julho de 2019**. Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2 jul. 2019. Seção 1, p. 15.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n.º 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 maio 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 03 ago. 2024.

CAMBI, F. **A História da Pedagogia**. São Paulo: UNESP, 1999.

CARDOSO, L. R. C. de O. **O perfil e o contexto de trabalho do coordenador pedagógico na educação básica do estado de Goiás**. 2023. 91 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Inhumas, Inhumas, Goiás, 2023b.

CARDOSO, N. L. **Pedagogia decolonial: um estudo dos currículos de cursos de Pedagogia do Distrito Federal**. 2023. 137 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, Distrito Federal, 2023a.

CARR, W. **Una teoría para la educación: hacia una investigación educativa crítica**. Madrid: Morata, 1996.

CUNHA, L. A. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. São Paulo: UNESP, 2005.

FÁVERO, M. de L. de A. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educar em Revista**, n. 28, p. 17-36, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/yCrwPPNGGSBxWJcMlSPfp8r/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 29 jul. 2024.

FONSECA, M. G. O. da; LIMA, M. F. Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica: implicações para o curso de Pedagogia. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 22, p. 1-24, 2024.

FRANÇA, V. **Supervisão e avaliação educacional**. Porto Alegre: Artmed, 2013.

FRANCO, M. A. do R. S. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2021.

FRANCO, M. A. do R. S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 97, n. 247, p.

534-551, set./dez. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/m6qBLvmHnCdR7RQjJVSPzTq/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 30 jul. 2024.

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

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 65. ed. São Paulo: Paz & Terra, 2018.

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. **Fundação Getúlio Vargas e Instituto Unibanco lançam formação gratuita para gestores escolares**. 2020. Disponível em: portal.fgv.br. Acesso em: 26 nov. 2024.

GADOTTI, M. **Pedagogia da Práxis**. São Paulo: Cortez, 2005.

GARCIA, F. C. P. **Currículo escolar: perspectivas de estudantes do Curso de Pedagogia**. 2022. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, Mato Grosso do Sul, 2022.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/R5VNX8SpKjNmKPxxp4QMt9M/>. Acesso em: 02 ago. 2024.

GERMANO, J. W. **Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)**. São Paulo: Cortez, 2011.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2017.

GONÇALVES, A. C. dos S.; MUELLER, R. R. A BNC-formação e suas implicações para os cursos de pedagogia. **Saberes Pedagógicos**, Criciúma, v. 6, n. 1, janeiro/abril 2022.

LEMOS, M. de O. **A ausência da pedagogia na coordenação pedagógica de escolas públicas estaduais de São Paulo: implicações na atuação dos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio**. 2023 201 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, São Paulo, 2023.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública: pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 27. ed. São Paulo: Loyola, 2012.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIBÂNEO, J. C. Oliveira, J. F. Toschi, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2021.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da Escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2021.

LÜCK, H. **A Escola Participativa: o trabalho do gestor escolar**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

LÜCK, H. **Ação integrada: Administração, supervisão e orientação educacional.** ed 29, Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2013.

LÜCK, H. **Gestão educacional: uma questão paradigmática.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

LÜCK, H. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional.** Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2010.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições.** São Paulo: Cortez, 2011.

MARQUES, T. P. **Identidade do Coordenador Pedagógico da Educação Infantil: estudo de uma Rede Municipal de Ensino da Região das Missões do RS.** 2021. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Rio Grande do Sul, 2021.

MENDES, K. D. S.; SILVEIRA, R. C. de C. P.; GALVÃO, C. M. Revisão integrativa: método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem. **Texto & Contexto Enfermagem**, v. 17, n. 4, p. 758-764, out./dez. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tce/a/XzFkq6tjWs4wHNqNjKJLkXQ>. Acesso em: 10 ago. 2024.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** São Paulo: Hucitec, 2010.

MOROSINI, M.; FERNANDES, C. Estado do conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação por Escrito**, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/poescrito/article/view/18875>. Acesso em: 30 jul. 2024.

NADAL, B. G. Cultura, organização escolar e coordenação pedagógica: espaços de interseção. **Acta Education**, v. 42, p. 1-13, 2020. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/actaeduc/v42/2178-5201-aseduc-42-e41727.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2024.

NAGLE, J. **Educação e sociedade na Primeira República.** São Paulo: EDUSP, 2009.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, A. **Vidas de Professores.** v. 4. 2 ed. Coleção Ciências da Educação. Porto, 2014.

OLIVEIRA, L. M. M. **Coordenador Pedagógico Iniciante: atuação, formação continuada e perspectivas para o seu desenvolvimento profissional.** 2021. 211 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, São Paulo, 2021.

OLIVEIRA, P. dos S. C. **Uma coordenação pedagógica e sua escrita.** 2022. 274 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, Rio Grande do Sul, 2022.

PAIVA, M. B. de O. **Atribuições do coordenador pedagógico: análise das diretrizes legais da rede municipal de ensino de Mongaguá-SP.** 2023 83 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2023.

PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens - entre duas lógicas.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no ensino superior.** São Paulo: Cortez, 2014.

PIMENTA, S. G.; PINTO, U. de A.; SEVERO, J. L. R. de L. Panorama da Pedagogia no Brasil: ciência, curso e profissão. **Educação em Revista**, v. 38, p. 1-17, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/tXrLcgJxZPSV4n47WPzgpqxq/>. Acesso em: 11 ago. 2024.

PINTO, Á. V. **O conceito de tecnologia.** Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

SACRISTÁN, J. G. **Poderes instáveis em educação.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm>. Acesso em: 10 ago. 2024.

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

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SENTOMA, T. R. de A. G. **O fazer de formador e de acompanhamento pedagógico do coordenador pedagógico.** 2020 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020.

SILVA, M. C. M. da; GUILHERME, A. A.; BRITO, R. de O. A Base Nacional de Formação Docente e o curso de Pedagogia: cenários e perspectivas da formação inicial de pedagogos no Brasil. **Rev. bras. Estud. pedagog.**, Brasília, v. 104, e5273, 2023.

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 61-88, maio/jun./jul./ago. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/HsQ3sYP3nM8mSGSqVy8zLgS/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 14 ago. 2024.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TELES, A. G. M. **Uma reflexão acerca da proposta para formação de pedagogos à luz da Base Nacional Comum Curricular.** 2022. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Inhumas, Inhumas, Goiás, 2022.

TONET, I. Educação e formação humana. In: JIMENEZ, S.; SOARES, R. (Orgs.). **Marxismo, educação e luta de classes.** Fortaleza: UECE/IMO/SINTSEF, 2008. p. 83-96.

UFG - UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG). Pró-reitoria de Graduação. **Pedagogia**. 2022. Disponível em: <https://prograd.ufg.br/p/8985-pedagogia>. Acesso em: 22 set. 2024.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Coordenação do Trabalho Pedagógico: do Projeto Político-Pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. São Paulo: Libertad, 2002.

VIDAL, D. G. Escola nova e processo educativo. *In*: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

VIDAL, D. G. **O exercício disciplinado do olhar: livros, leituras e práticas de formação docente no Instituto de Educação do Distrito Federal (1932-1937)**. Bragança Paulista, SP: EDUSF, 2001.

VILLELA, H. O. S. O mestre-escola e a professora. *In*: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 95-134.

ZEICHNER, K. M. **Formação de professores e a luta por justiça social**. São Paulo: Cortez, 2008.