

# POTÊNCIAS DA DOCÊNCIA E DA DIMENSÃO PEDAGÓGICA EM TEMPOS DE EMPRESARIAMENTO DA EDUCAÇÃO

*THE POWER OF TEACHING AND OF THE PEDAGOGICAL DIMENSION IN TIMES OF EDUCATION ENTREPRENEURSHIP*

**Viviane Klaus**

Professora e pesquisadora no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS.  
Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS  
Email: VIVIKLAUS@unisinos.br

**Gabriela Gomes Motta**

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS

**Viviane de Oliveira Machado**

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS

**Resumo:** Este relato de experiência reflete sobre as potencialidades da Pedagogia em tempos de empresariamento da educação, a partir de um trabalho desenvolvido junto a equipes gestoras de duas Redes Municipais de Ensino do Rio Grande do Sul, visando à construção da profissionalidade, ao desenvolvimento profissional docente e ao fortalecimento da Pedagogia como Ciência da Educação. Aborda a construção de ferramentas de gestão – principalmente no âmbito da coordenação pedagógica – no contexto do Programa de Profissionalização da Gestão Educacional desenvolvido pelo Sistema de Crédito Cooperativo - Sicredi Serrana RS/ES. Discute-se a necessidade de reforçar o lugar da Pedagogia na contemporaneidade, recuperando a intencionalidade e a relação prática da área da Educação (Pimenta; Pinto; Severo, 2020), para enfrentar a lógica neoliberal. Conclui-se que a construção da profissionalidade das equipes gestoras possibilita a (re)invenção da escola e que, nesse processo, são essenciais o diagnóstico, o planejamento e a condução da formação continuada de professores em serviço, mais especificamente, nas reuniões pedagógicas.

**Palavras-chave:** Empresariamento da educação. Gestão Educacional. Profissionalidade. Coordenação Pedagógica. Formação continuada.

**Abstract:** This experience report reflects on the potential of the pedagogical dimension in times of the education entrepreneurship. It is based on work developed with management teams from two Municipal Education Networks in Rio Grande do Sul, focused on building professionalism, developing teachers' professional training, and strengthening Pedagogy as a Science of Education. It addresses the construction of management tools – mainly in the context of pedagogical coordination – within the scope of the Educational Management Professionalization Program developed for the Sistema de Crédito Cooperativo - Sicredi Serrana RS/ES. It discusses the need to reinforce the place of Pedagogy in contemporary times, recovering the intentionality and practical relationship of the Education field (Pimenta; Pinto; Severo, 2020), in order to confront the neoliberal logic. It concludes that the construction of the professionalism of management teams enables the (re)invention of the school and that, in this process, the diagnosis, planning, and offering continuing education for teachers in their workplace are essential, more specifically, during pedagogical meetings.

**Keywords:** Education entrepreneurship. Educational Management. Professionality. Pedagogical Coordination. Continuing education.

## Notas introdutórias

Em tempos de performatividade, perda da autenticidade docente, desinstitucionalização, desescolarização e meritocracia, mais do que nunca, é necessário encontrarmos estratégias para proteger, transformar e valorizar as escolas e os professores (Nóvoa, 2022). Concordamos com Nóvoa, quando afirma que é preciso

Proteger... porque as escolas são lugares únicos de aprendizagem e de socialização, de encontro e de trabalho, de relação humana, e precisam de ser protegidas para que os seres humanos se eduquem uns aos outros.

Transformar... porque as escolas precisam de mudanças profundas, nos seus modelos de organização e de funcionamento, nos seus ambientes educativos, para que alunos e professores possam construir juntos processos de aprendizagem e de educação.

Valorizar... porque as escolas são espaços imprescindíveis para a formação das novas gerações e nada substitui o trabalho de um bom professor, de uma boa professora, na capacidade de juntar o saber e o sentir, o conhecimento e as emoções, a cultura e as histórias pessoais (Nóvoa, 2022, p. 6, grifos do autor).

É justamente sobre isso que versa o presente relato de experiência, em que discutimos a construção da profissionalidade de equipes diretivas de duas Redes Municipais de Ensino do Rio Grande do Sul, o fortalecimento da dimensão pedagógica e o desenvolvimento profissional docente no espaço escolar.

Para melhor organização deste relato, dividimos o texto em cinco seções. Na primeira, discutimos, brevemente, os efeitos da racionalidade neoliberal na área da Educação. Diante da ampliação do mercado educacional, o fortalecimento da dimensão pedagógica torna-se um desafio. Na contemporaneidade, a educação tem se tornado, em grande medida, uma mercadoria, e a profissão professor é afetada diretamente, o que Ball (2005) denomina “pós-profissionalismo” e “perda da autenticidade docente”. Nesse sentido, na segunda seção, apresentamos um Programa de Profissionalização da Gestão Educacional desenvolvido por Autor (2021), de modo a situar a experiência relatada. Na sequência, a terceira seção abrange a importância do fortalecimento da dimensão pedagógica a partir da construção da profissionalidade da coordenação pedagógica e do decorrente desenvolvimento profissional docente. Tal reflexão é adensada pelo reforço da Pedagogia enquanto Ciência da Educação, sobre o que discorremos na quarta seção. Na quinta e última seção, apresentamos as considerações finais.

## Sobre a contemporaneidade e o empresariamento da educação

Pensar o contemporâneo pressupõe a compreensão de uma racionalidade neoliberal que se capilariza nas relações sociais e produz novos modos de ser e estar em sociedade. Trata-se da “[...] racionalidade do capital transformada em lei social geral” (Laval, 2019, p. 9), que salienta a autorresponsabilidade dos sujeitos por seus próprios sucessos ou fracassos. Beck (2011), nessa perspectiva, argumenta sobre a *individualização dos riscos sociais*, que inverte a ordem geral e passa a produzir crises individuais a partir de problemas de cunho social e político.

No que tange à educação, presenciamos o crescimento cada vez maior de organizações empresariais que produzem “soluções educacionais” no intuito de promover reformas diante de um suposto fracasso da escola. Segundo Ball (2002), competição, empreendedorismo, rendimento, maximização, eficiência/ eficácia, cultura de empresa, produtividade e comparação são alguns tipos de intervenções discursivas postas pela reforma da educação, que “[...] têm potencialmente profundas consequências para a natureza do ensinar e do aprender” (Ball, 2002, p. 19). Essas

intervenções produzem novas escolas, novos professores, novos alunos – todos conforme a ideia de superação de si, desempenho, reinvenção contínua e capacidade de aprender.

A racionalidade neoliberal, nesse contexto, coloca professores e outros profissionais da educação em posição de não saber, como se à empresa coubesse a responsabilidade pela ordem e pela eficácia nos espaços escolares. Essa arquitetura, que vem sendo engendrada e naturalizada, desmerece o saber pedagógico. Laval (2019) reforça, sob esse aspecto, a ideia de que *a escola não é uma empresa*. Para o autor, a lógica neoliberal ressignifica a educação e a ela atribui valor de mercado, de modo que o mercado atenda a interesses individuais, enquanto a escola vise à coletividade e à igualdade. Por isso, escola e empresa têm objetivos, conhecimentos e dinâmicas diferentes: a escola exerce papel específico na sociedade, diferente do da empresa. Entretanto, por ser um espaço formativo, torna-se lócus privilegiado de disseminação do *ethos* empresarial, de forma estratégica e intencional.

Não é raro presencermos efeitos da lógica neoliberal na educação: no apostilamento, na plataformação, nas parcerias público-privadas, nos programas de formação de profissionais da educação, nos projetos educacionais de instituições empresariais, nas avaliações em larga escala, entre outros. De acordo com Ball (2014, p. 64), “As tecnologias neoliberais trabalham em nós para produzir um corpo docente e discente ‘dócil e produtivo’, e professores e alunos responsáveis e empreendedores”. A escola, os professores e os alunos são capturados por essa nova discursividade, e a própria produção de políticas públicas educacionais passa a compor essa engrenagem.

Assim, é fundamental que a dimensão pedagógica e a autenticidade docente sejam fortalecidas na escola, conforme será tratado no presente relato de experiência. Nesse sentido, consideramos que o fortalecimento da dimensão pedagógica passa pela construção da profissionalidade das equipes gestoras, e, portanto, este texto enfoca a construção da profissionalidade da coordenação pedagógica.

## Sobre o programa de profissionalização da Gestão Educacional

Não é de hoje que estudos da área da Educação defendem que, para além de sua formação inicial, o professor forma-se na escola, com seus pares, a partir de uma construção e de uma reflexão teórico-prática em que está ancorado o Projeto Político-Pedagógico da instituição. As condições de possibilidade de tal construção são de responsabilidade da equipe diretiva da escola e de políticas educacionais que favoreçam a criação de um ambiente formativo com tudo o que isso implica. No caso da coordenação pedagógica, podemos dizer que sua principal atribuição é a formação continuada de professores em serviço.

Porém, as atividades de pesquisa e de extensão realizadas por Autor (2021, 2022, 2023 e 2024) têm demonstrado que, na maioria dos casos, a gestão em escolas, Secretarias Municipais de Educação e espaços de educação não formais carece de profissionalidade, ou seja, professores tornam-se gestores<sup>1</sup> e, muitas vezes, exercem gestão por percepção e/ou repetição parcial ou integral de experiências de gestões anteriores. Na maior parte dos casos observados, isso se dá por falta de conhecimento das atribuições dos gestores educacionais e escolares, de estudo do campo da gestão educacional e da construção de ferramentas de gestão que possibilitem a reorganização de tempos e espaços a partir de planejamento com intencionalidades clara.

Foi pensando nisso que o Sistema de Crédito Cooperativo - Sicredi Serrana RS/ES contou com a colaboração de profissionais da área da Educação na criação do Programa de Profissionalização da Gestão Educacional (PPGE)<sup>2</sup>, que se iniciou em 2021<sup>3</sup>. O Programa tem como objetivo

<sup>1</sup> Não queremos dizer com isso que a gestão não deva ser realizada por educadores, mas defendemos que a formação de gestores é central na construção de sua profissionalidade.

<sup>2</sup> Destacamos que os programas sociais do Sistema de Crédito Cooperativo - Sicredi Serrana RS/ES voltados à educação são produzidos e conduzidos por especialistas da área, em sua maior parte, mestres e doutores. Tais programas são uma contrapartida para a comunidade, ancorando-se, a partir do Fundo de Assistência Técnica, Educacional e Social e do Fundo Social, nos princípios do cooperativismo. Ocorrem por livre adesão dos municípios, que participam ativamente da construção dos cronogramas, considerando necessidades locais.

<sup>3</sup> Na época, o assessor de Desenvolvimento do Cooperativismo do Sistema de Crédito Cooperativo - Sicredi Serrana RS/ES, Gabriel München, integrou o projeto juntamente com as professoras Viviane Klaus e Silvana Lehenbauer. Posteriormente, o Gabriel München e as assessoras de Desenvolvimento do Cooperativismo, Carla Stello, Jhenifer

“Profissionalizar a gestão escolar, contribuindo para uma reflexão crítica e sistemática das práticas pedagógicas e administrativas, na construção de um projeto educacional pautado na cooperação e na (re)invenção das instituições” (Autor, 2021).

O PPGE está organizado em três etapas que se articulam: (1) escutatória; (2) realização de encontros formativos (com todo o grupo do PPGE), intercalados com assessorias *in loco*, de 3 horas cada; e (3) sequência do PPGE em cada localidade, também com assessorias *in loco*.

A escutatória possibilita a construção de um cenário da educação nos lugares de desenvolvimento do Programa. É realizada por meio da leitura de documentos como regimentos e Projetos Político-Pedagógicos das escolas e de entrevista semiestruturada com as Secretarias de Educação, com duração aproximada de 1h30min. Essa etapa tem como objetivos: (a) conhecer a realidade, o contexto dos municípios e seus espaços educacionais; (b) compreender as concepções e os instrumentos de gestão utilizados no cotidiano das secretarias e/ou das instituições escolares/educacionais; e (c) perceber os desafios do percurso formativo a ser construído com o grupo (Autor, 2021).

A primeira turma do PPGE foi composta por gestores educacionais e escolares dos municípios de Pinto Bandeira, Tupandi e São Pedro da Serra, além de profissionais de instituições de Veranópolis, e de Carlos Barbosa, todos municípios do Rio Grande do Sul.

Os nove encontros formativos, intercalados com as assessorias *in loco* de 3 horas cada, ocorreram de junho de 2021 a maio de 2022 e se deram sempre em grande grupo. Após a conclusão desse ciclo, o Programa seguiu com assessorias *in loco*, que seguem ativas. Os encontros versaram sobre temas centrais da gestão educacional/ escolar, e as assessorias *in loco* constituíram um espaço potente para articulação teoria-prática e construção de instrumentos de gestão educacional/ escolar. A assessora responsável pela condução do trabalho foi a Profa. Dra. Viviane Klaus. Atualmente, o PPGE segue nos municípios citados e está em fase de expansão para outras Redes Municipais da área de atuação do Sistema de Crédito Cooperativo - Sicredi Serrana RS/ES.

Assim, considerando essa contextualização, este relato de experiência apresentará, de forma breve, parte das construções realizadas por duas Redes Municipais participantes do Programa. O foco das construções aqui apresentadas é o fortalecimento da profissionalidade da coordenação pedagógica a partir dos estudos, das assessorias *in loco* e da construção de diagnóstico e planejamento voltados à formação continuada de professores em serviço.

## Sobre a potência da dimensão pedagógica no cotidiano escolar

Nóvoa (2022; 2023) discorre sobre a importância de fortalecer a docência a partir do coletivo de professores, das possibilidades de transformação da escola e da valorização desta como bem público e comum. O autor (2023) aborda três disposições dos professores, que são decisivas para o futuro: (1) a capacidade de articulação no interior do espaço escolar e em um espaço público da educação, mais amplo; (2) a capacidade de construção de novos ambientes educativos, que potencializem as possibilidades existentes em uma sala de aula e acolham novas modalidades pedagógicas, principalmente o trabalho em cooperação; (3) e “a capacidade de elaborar, consolidar e difundir um conhecimento próprio da profissão, o que implica uma análise crítica sobre o trabalho docente, feita a partir de um exercício pessoal, mas também de processos coletivos de reflexão” (Nóvoa, 2023, p. 28).

Tomemos, como foco de discussão, a terceira disposição, que está profundamente articulada com as demais. Consideramos que um dos lugares centrais de construção de processos coletivos de reflexão é a escola, e, nesse sentido, a reunião pedagógica é um lócus privilegiado. A principal função da coordenação pedagógica é a formação continuada de professores em serviço, o que lhe exige o reconhecimento de seu papel no processo de formação e o preparo para o desenvolvimento dessa função, de modo qualificado e contextualizado. Isso requer a formação das equipes gestoras que atuem na construção da profissionalidade docente.

A lógica empresarial, mencionada na primeira seção, afeta diretamente a forma como

nos relacionamos com nossa profissão. Farias (2020) afirma que vivemos um processo de (re) profissionalização docente, a partir de saberes gerenciais. É o caso, por exemplo, das inúmeras “formações”, cujo intuito é a constituição de professores empreendedores, sujeitos flexíveis para concorrerem entre si no século XXI. Para Ball (2005, p. 542), trata-se do “reprofissionalismo”, do “profissionalismo pós-moderno, dos “pós-profissionalismos”, que “se reduzem, em última instância, à obediência a regras geradas de forma exógena; e [...] relegam o profissionalismo a uma forma de desempenho (performance) [...]” (Ball, 2005, p. 542).

Acreditamos que tais questões corroboram a importância do profissionalismo docente no cotidiano escolar a partir de uma postura hipercrítica, reforçando os saberes da docência, que se ancoram, em grande medida, na compreensão da Pedagogia como Ciência, questão discutida na próxima seção.

Fortalecer o lugar profissional e a capacidade, atinente aos professores, de articulação, construção de novos ambientes educativos e elaboração, consolidação e difusão de um conhecimento próprio da profissão (Nóvoa, 2023), além de ser importante na construção de práticas pedagógicas significativas, possibilita que façamos frente a um processo em curso na contemporaneidade: a perda da autenticidade docente. Nóvoa menciona que estamos assistindo a uma “corrosão da profissionalidade docente, com reflexos na imagem e na *auctoritas* dos professores”. O autor afirma que a “*auctoritas* tem como base um conhecimento próprio, específico dos professores, e uma responsabilidade ética e social” (Autor, 2024, p. 5), bem como reforça que a *auctoritas* traduz-se a partir de “um reconhecimento individual, em particular no que diz respeito à relação professor-aluno, mas sobretudo em um reconhecimento coletivo, mais amplo, da própria profissão e de seu papel na sociedade” (Autor, 2024, p. 5).

Quanto ao relato de experiência, as ferramentas de gestão (diagnóstico e plano de ação com foco no desenvolvimento profissional docente) foram construídas após o estudo das dimensões da gestão educacional, do planejamento e do diagnóstico.

A ferramenta de diagnóstico – mapeamento de perfil e de concepções dos professores – foi construída e analisada coletivamente, pelos gestores educacionais e escolares das duas Redes Municipais de Ensino, após o grupo ter refletido sobre a importância de tal dimensão, a partir de seus saberes prévios e dos estudos desenvolvidos. A produção dos dados mesclou questionário aberto e questionário fechado; os professores responderam ao questionário individualmente, em formulário eletrônico, durante uma reunião pedagógica planejada pelos gestores, o que possibilitou um ambiente acolhedor e propício à escuta. Considerando que o intuito era somente conhecer o grupo, suas concepções de educação e de escola, os questionários foram respondidos com total sigilo, sem nenhuma forma de identificação dos respondentes.

As questões foram divididas em quatro categorias: (1) sobre a profissão professor(a); (2) sobre a prática pedagógica; (3) sobre a relação com a cidade e com o bairro; e (4) sobre a escola e a equipe diretiva. Não reproduziremos todas as questões aqui, mas o instrumento compõe-se, ao todo, por 15 questões voltadas à prática pedagógica, que ganharam contornos diferentes na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, permitindo que mapeássemos, de modo geral: formação; tempo de docência; tempo de atuação na Rede; carga horária semanal de trabalho; atuação concomitante em outros espaços profissionais; motivações para a escolha da docência como profissão; significado da docência; concepções de Educação, de ensino, de aprendizagem, de escola. O questionário também versava sobre a relação com a cidade e com o bairro (6 questões), e houve, ainda, um campo de sugestões para a escola, a equipe diretiva e a Secretaria de Educação.

Após a produção dos dados, o grupo de gestores analisou os relatórios e, a partir do perfil mapeado, desenhou um objetivo para um plano de ação inicial, voltado ao desenvolvimento profissional docente. Isso ocorreu nos dois municípios participantes do PPGE, que constituem o foco deste relato de experiência. Embora tenhamos optado, aqui, por relatar experiências relacionadas ao diagnóstico e ao desenvolvimento profissional docente, é importante ressaltarmos que os municípios construíram e seguem construindo muitas ferramentas de gestão no âmbito do Programa.

No que diz respeito ao primeiro município, entre várias questões – que não serão desdobradas aqui, por questões éticas –, o diagnóstico apontou a necessidade de um trabalho direcionado ao pertencimento dos professores à Rede e à construção da profissionalidade docente. O primeiro

plano de ação teve como objetivo geral possibilitar momentos de formação que gerassem pertencimento, construção coletiva, reflexão e socialização das práticas pedagógicas desenvolvidas. A partir do objetivo, os gestores planejaram conjuntamente a formação do início do ano letivo e seus desdobramentos nas reuniões pedagógicas das escolas, descritos no plano de ação.

A formação do início do ano letivo apresentou o tema *Profissão professor(a): saberes da docência e a importância da coletividade*. A partir dele, as escolas seguiram estudando os saberes da docência, o papel de cada um na construção cotidiana da escola, as intencionalidades das práticas pedagógicas etc., nas reuniões pedagógicas, cuja finalidade, até então, era principalmente a transmissão de “recados”, e não tinham caráter formativo.

Cada professor recebeu, no início do ano letivo, um caderno para registrar suas memórias enquanto docente. O movimento gerado foi muito interessante, pois propiciou uma circularidade entre escolas, na busca por fotos, outros registros, materiais diversos que subsidiasssem a construção do caderno individual. A partir do caderno, muitas memórias da docência foram retomadas, associadas aos saberes profissionais e à contribuição de cada um na construção da escola. Tais questões foram desdobradas e exploradas em várias reuniões pedagógicas, com referenciais teóricos pertinentes ao tema.

Após a leitura e o trabalho envolvendo o caderno de memórias, percebemos claramente que cada um detalhava sua trajetória, o que permitiu que discutíssemos, mais profundamente, a profissão professor, sua importância na sociedade e na vida das crianças, contribuindo, assim, para a reflexão sobre a docência e o sentimento de pertencimento.

No caso do segundo município, após o diagnóstico – e em continuidade ao trabalho iniciado em 2021, com toda a Rede Municipal de Ensino –, nos anos de 2023 e 2024, desdobraram-se discussões sobre o papel das gestoras das Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs), que foram divididas em duas partes.

A primeira parte foi composta pelas seguintes etapas: (1) estudo e aprofundamento teórico de conceitos, metodologia(s), normas legislativas e principais autores dedicados à Educação Infantil; (2) construção de base teórica para as reuniões formativas com as equipes de trabalho; e (3) organização de rodas de conversa temáticas com as famílias, de acordo com a faixa etária das crianças.

Já a sequência das discussões sobre o papel das gestoras das EMEIs – a segunda parte – contou, primeiramente, com novo levantamento de dados e construção diagnóstica da realidade de cada EMEI, a partir de envio de formulário atualizado e adensado para as famílias, professoras, monitores, serventes, demais profissionais e crianças. O formulário era voltado ao reconhecimento de aspectos específicos de cada grupo.

As respostas aos formulários subsidiaram reuniões pedagógicas posteriores, divididas em três etapas, em que foram discutidos assuntos atinentes aos profissionais envolvidos. A primeira etapa foi organizada da seguinte forma:

(a) reuniões com toda a equipe de profissionais (professoras, monitores, serventes e profissionais de apoio psicopedagógico), com estudo de temáticas do cotidiano e preparação para as rodas de conversas com as famílias sobre a importância das Escolas de Educação Infantil;

(b) reuniões com as professoras, para estudo e delineamento do fazer pedagógico das EMEIs: registros; acompanhamento e avaliação; datas comemorativas; documentação pedagógica; projetos pedagógicos; etc.

Na segunda etapa, houve estudo e aprofundamento teórico de conceitos educacionais: o que é um Projeto Político-Pedagógico (PPP) e qual a sua importância, bem como quais são as concepções de infância e Educação Infantil ao longo da história. Objetivamos, nessa segunda parte, a leitura e a discussão de excertos sobre a temática, com destaque de principais ideias e socialização dos principais achados com o grande grupo.

Já na terceira etapa, o objetivo central das reuniões pedagógicas direcionou-se ao estudo e aprofundamento teórico de conceitos, metodologias e principais autores relacionados à Educação Infantil, resultando na arquitetura do PPP, com os seguintes tópicos: BNCC - Direitos de Aprendizagem; BNCC - Campos de Experiência; Organização dos tempos/espaços; O brincar nos Berçários; O brincar nos Maternais e Jardins; Projetos Pedagógicos na/da Educação Infantil; Alimentação, limpeza e higiene na Educação Infantil; Transições na Educação Infantil (internas,

do Jardim para a Pré-Escola e da Pré-Escola para o 1º. ano do Ensino Fundamental); Estimulação precoce, Atendimento Educacional Especializado e inclusão.

A relevância dessas duas etapas, em que houve maior aprofundamento teórico e conceitual sobre o PPP, corresponde à importância de reconhecer que esse Projeto deve fazer sentido, ser coerente com os objetivos educacionais e propor transformações no contexto educacional, considerando que a fundamentação teórica é essencial nessa construção. É o documento que embasa a prática pedagógica e é, também, construído a partir dela. Como ponto de partida para sua elaboração, toma-se a realidade escolar para, a partir daí, estabelecerem-se objetivos e intencionalidades. Essencial e dinâmico, o PPP é o fio condutor que orienta e fundamenta as práticas pedagógicas diárias da escola, que precisam de uma base conceitual sólida.

Esse é um dos principais objetivos do PPGE: fornecer subsídios para a reflexão sobre a experiência de cada sujeito, possibilitando a construção conjunta de concepções educacionais que refletem a realidade escolar e tornam possíveis outros modos de pensar e fazer a partir dela.

De acordo com Veiga (2009, p. 164), “[...] o projeto político-pedagógico aponta um rumo, uma direção, um sentido específico para um compromisso estabelecido coletivamente”. O PPP, portanto, representa um grupo escolar, pois é construído pelos atores que vivenciam o cotidiano da escola. O PPP é intencionalidade educativa.

## Sobre o fortalecimento da dimensão pedagógica a partir do reconhecimento da Pedagogia como ciência

A nova discursividade a que aqui aludimos, mobilizada pelas tecnologias neoliberais, capilariza-se em todas as esferas da educação e encontra terreno fértil no campo epistemológico, sobretudo no contexto de disputas entre diferentes áreas de conhecimento voltadas à formação humana. Nessa disputa interna, pautada pelo paradigma racional, ainda se discute a científicidade da Pedagogia como campo de conhecimento, o que a reduz a um lugar menor, menos prestigiado e, muitas vezes, silenciado. Essa relação, mal resolvida, entre diferentes áreas do saber que contribuem para a educação favorece o crescimento e a proliferação das tecnologias neoliberais, que se aproveitam da fragilidade causada pelas disputas internas e oferecem soluções imediatas para os ditos problemas educacionais.

Historicamente, a Pedagogia tem sido relegada a segundo plano, como se seu campo de atuação fosse restrito a metodologias e técnicas de ensino para crianças, enquanto a Sociologia, a Psicologia, a Antropologia e outras áreas que investigam temas relacionados à educação têm *status* científico validado e valorizado. Porém, essas áreas estudam aspectos específicos, que, embora se relacionem à educação, têm, cada uma, seus próprios objetos de conhecimento (Libâneo, 2001). Já a Pedagogia se ocupa, especificamente, da educação, tendo como objeto principal as práticas educativas.

Defendemos a científicidade da Pedagogia, tendo em vista dois de seus elementos constitutivos e entrelaçados: a *intencionalidade* e a *dialeticidade* entre teoria e prática, que se converte em *práxis*. São esses elementos que diferenciam a Pedagogia de outras Ciências da Educação e que lhe garantem a possibilidade de funcionar como articuladora dessas outras áreas em prol da construção de um conhecimento específico da educação. São também esses elementos que permitem o enfrentamento das lógicas neoliberais no campo educacional.

A intencionalidade diz respeito à “dimensão ética e normativa da prática educativa” (Libâneo, 2013, p. 44), voltada aos questionamentos sobre interesses, fins, propósitos e meios da educação. Nesse sentido, a Pedagogia representa uma ciência da e para a educação (Schmied-Kowarzik, 1983 *apud* Libâneo, 2001), o que significa que não apenas orienta, mas também transforma a prática educativa (Moreira; Pimenta, 2021). Já a dialeticidade entre teoria e prática denota que, na *práxis*, a Pedagogia é pautada como “[...] uma atividade prática carregada de uma intenção (teoria) transformadora da realidade” (Pimenta; Pinto; Severo, 2020).

Intencionalidade e dialeticidade são, portanto, elementos da Pedagogia que possibilitam o enfrentamento da ideia de educação como atividade exclusivamente prática, técnica e mecânica, na medida em que reconhecem o caráter transformador da educação. A lógica neoliberal impõe

uma perspectiva aligeirada de educação, frequentemente restrita ao treinamento ou à preparação para realizar algo que sirva ao mercado. Nesse sentido, uma formação pedagógica em serviço seria dispensável, já que um profissional reflexivo, questionador e crítico não seria útil aos interesses do mercado. O resgate e o fortalecimento da Pedagogia como Ciência da Educação, provida de uma *práxis* intencional, é uma forma de resistência a esse modelo.

Além disso, é preciso encontrarmos um espaço de união e pacificarmos as disputas no interior dos campos de conhecimento voltados à educação. A Pedagogia, na medida em que discute a intencionalidade por meio da *práxis*, torna-se capaz de articular os diferentes campos de saber, sem, contudo, colocar-se acima deles, mas orientando e, ao mesmo tempo, refletindo sobre seus efeitos no cotidiano das práticas escolares (Libâneo, 2001).

Assim, o reconhecimento da Pedagogia como ciência da educação apresenta uma dupla emergência no cenário contemporâneo: recuperar a intencionalidade e a relação prática da educação (Pimenta; Pinto; Severo, 2020), fazendo frente à lógica neoliberal, e (re)unir os diferentes campos do conhecimento em prol da educação como um bem público e comum.

Acreditamos que o fortalecimento da dimensão pedagógica possibilita a (re)invenção da escola no cotidiano da instituição, mediada pela coordenação pedagógica.

## Considerações finais

O presente relato teve como propósito compartilhar experiências formativas de equipes gestoras de duas Redes Municipais de Ensino, com o propósito de construir-se a profissionalidade no contexto da coordenação pedagógica e de fortalecer-se a dimensão pedagógica da escola. Tendo em vista a emergência da lógica neoliberal nos contextos educacionais contemporâneos, tais experiências tornam-se não apenas necessárias, mas urgentes, uma vez que, operando nessa lógica, as alternativas de formação propostas no escopo do empresariamento da educação vêm capturando os sentidos da escola, esvaziando o saber pedagógico e convertendo a educação em produto.

O processo de construção coletiva dos instrumentos de diagnóstico e planejamento voltados à formação continuada em serviço, feito a partir do Programa de Profissionalização da Gestão Educacional (PPGE), ancorou-se na escuta qualificada e na análise crítica da realidade escolar, representando um caminho oposto àquele que as políticas alinhadas ao empresariamento propõem, com padronização e distanciamento dos contextos de formação.

Sob essa perspectiva, a formação realizada no âmbito do PPGE reafirma a potência da coordenação pedagógica como espaço de articulação do trabalho docente, da formação coletiva e da resignificação da prática, reconhecendo a coordenação pedagógica como centro da estrutura formativa da escola.

## Referências

BALL, Stephen J. **Educação Global S.A.**: novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Tradução Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

BALL, Stephen J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/sHk4rDpr4CQ7gb3XhR4mDwL/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 30 jul. 2025.

BALL, Stephen J. Reformar escolas/ reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 15, p. 3-23, 2002. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/374/37415201.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2025.

BECK, Ulrich. **Sociedade de risco**: rumo a uma outra modernidade. São Paulo: Editora 34, 2011.

FARIAS, Marcela Clarissa Damasceno Rangel de. **A docência em fio:** alinhavos sobre o profissionalismo docente nas tramas da BNCC. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2020. Disponível em: <https://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/9543>. Acesso em: 30 jul. 2025.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa:** o neoliberalismo em ataque ao ensino público. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. [arquivo digital] São Paulo: Cortez, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Educar**, Curitiba, n. 17, p. 153-176, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/xrmzBX7LVJRY5pPJFxXQgnS/?form=at=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 jul. 2025.

MOREIRA, Jefferson da Silva; PIMENTA, Selma Garrido. Pedagogia e pedagogos entre insistências e resistências: entrevista realizada com a Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Selma Garrido Pimenta. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, Santos, v.13, n.31, especial, p. 925-948, nov. 2021. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/1180>. Acesso em: 30 jul. 2025.

PIMENTA, Selma Garrido; PINTO, Umberto de Andrade; SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima. A pedagogia como lócus de formação profissional de educadores(as): desafios epistemológicos e curriculares. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2015528, p. 1-20, 2020. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1809-43092020000100137](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-43092020000100137). Acesso em: 30 jul. 2025.

NÓVOA, António. **Escolas e professores:** proteger, transformar, valorizar. Salvador: SEC/IAT, 2022.

NÓVOA, António. **Professores:** libertar o futuro. São Paulo: Diálogos Embalados, 2023.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto Político-Pedagógico e gestão democrática: novos marcos para a educação de qualidade. **Retratos da Escola**, v. 3, n. 4, 2009. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/109>. Acesso em: 30 jul. 2025

