

- Lélia Cristina Silveira de Moraes •
  - Maria Alice Melo •
  - Verônica Lima Carneiro Moreira •
- | ORGANIZADORAS |

# GESTÃO ESCOLAR E ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

GESTÃO ESCOLAR E ORGANIZAÇÃO  
DO TRABALHO PEDAGÓGICO

**Gestão escolar e organização do trabalho pedagógico**

Coleção Diálogos Contemporâneos

© 2012 Copyright by Lélia Cristina Silveira de Moraes, Maria Alice Melo  
e Verônica Lima Carneiro Moreira (Organizadoras)

**Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação**

Profa. Dra. Lucinete Marques Lima

**Diretora do Centro de Ciências Sociais**

Profa. Dra. Lindalva Martins Maia Maciel

**Conselho Editorial da Coleção Diálogos Contemporâneos**

**Coordenação Editorial**

Maria Alice Melo

Lélia Cristina Silveira de Moraes

Ilma Vieira do Nascimento

**Conselho Editorial**

Ana Maria Iório Dias - UFC	Lucinete Marques Lima - UFMA
Ângelo Rodrigo Bianchini - UFMA	Márcia Maria Gurgel Ribeiro - UFRN
Antonio de Pádua Carvalho Lopes - UFPI	Maria Alice Melo - UFMA
Antonio Paulino de Sousa - UFMA	Maria do Rosário Silva Porto - USP
Célia Frazão Soares Linhares - UFF	Maria do Socorro Xavier Batista - UFPB
César Augusto Castro - UFMA	Maria José Pires Barros Cardozo - UFMA
Diomar das Graças Motta - UFMA	Maria Nobre Damasceno - UFC
Edinólia Lima Portela - UFMA	Maria Núbia Barbosa Bonfim - UFMA
Francisca das Chagas Silva Lima - UFMA	Mariza Borges Wall Barbosa de Carvalho - UFMA
Ilma Vieira do Nascimento - UFMA	Raimunda Nonata da Silva Machado - UFMA
Iran de Maria Leitão Nunes - UFMA	Samuel Luís Velasquez Castellanos - UFMA
Ivanilde Apoluceno de Oliveira - UEPA	Silvana Maria Moura da Silva - UFMA
José Gerardo Vasconcelos - UFC	Valdelucia Alves da Costa - UFF
Lélia Cristina Silveira de Moraes - UFMA	Vera Lúcia Jacob Chaves - UFPA
Lúcia Emília Nuevo Barreto Bruno - USP	

**Programa de Pós-Graduação em Educação**

Centro de Ciências Sociais - Mestrado em Educação

Avenida dos Portugueses, s/n

Campus Universitário do Bacanga - São Luís - Maranhão

CEP 65.080-805 - Telefone: (98) 3272-8660 - Fax: (98) 3272-8659

Internet: [www.educacao.ufma.br](http://www.educacao.ufma.br) - e-mail: [meducacao@ufma.br](mailto:meducacao@ufma.br)

Lélia Cristina Silveira de Moraes  
Maria Alice Melo  
Verônica Lima Carneiro Moreira  
(Organizadoras)

# GESTÃO ESCOLAR E ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

São Luis



EDUFMA

2019

## Universidade Federal do Maranhão

### Reitor

Prof. Dr. Natalino Salgado Filho

### Vice-Reitor

Prof. Dr. Marcos Fábio Belo Matos

### Diretor da EDUFMA

Prof. Dr. Sanatiel de Jesus Pereira

### Conselho Editorial

Prof. Dr. Esnel José Fagundes

Profa. Dra. Inez Maria Leite da Silva

Prof. Dr. Luciano da Silva Façanha

Profa. Dra. Andréa Dias Neves Lago

Profa. Dra. Francisca das Chagas Silva Lima

Bibliotecária Tatiana Cotrim Serra Freire

Prof. Me. Cristiano Leonardo de Alan Kardec Capovilla Luz

Prof. Dr. Jardel Oliveira Santos

Prof. Dr. Ítalo Domingos Santirocchi

### Normalização de texto

Carlos Wellington Soares Martins

### Revisão

A Revisão desta obra foi de responsabilidade de cada autor

### Capa

Elaine Cunha Vieira

### Editoração

Ezequiel Silva Filho

---

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Gestão escolar e organização do trabalho pedagógico/Lélia Cristina  
Silveira de Moraes, Maria Alice Melo, Verônica Lima Carneiro  
Moreira (Orgs.). – São Luís, EDUFMA, 2019.

416p.

ISBN: 978-85-7862-945-8

1. Educação. 2. Gestão escolar. 3. Trabalho pedagógico. I. Moraes,  
Lélia Cristina Silveira de. II. Melo, Maria Alice. III. Moreira, Verônica  
Lima Carneiro. IV. Título.

CDU 371.2

Elaborada pelo bibliotecário Carlos Wellington Soares, Martins CRB 13/605

---

O conteúdo e correções desta publicação são de exclusiva e inteira responsabilidade dos autores.

Impresso no Brasil [2019]

Todos os direitos reservados. Nenhuma parte deste livro pode ser reproduzida,  
armazenada em um sistema de recuperação ou transmitida de qualquer forma  
ou por qualquer meio, eletrônico, mecânico, fotocópia, microimagem, gravação  
ou outro, sem permissão do autor.

EDUFMA | Editora da UFMA  
Av. dos Portugueses, 1966 – Vila Bacanga  
CEP: 65080-805 | São Luís | MA | Brasil  
Telefone: (98) 3272-8157  
www.edufma.ufma.br | edufma@ufma.br

# SUMÁRIO

## Capítulo 1

### **O COORDENADOR PEDAGÓGICO E OS DESAFIOS DA PRÁTICA NA ESCOLA.....19**

*Camila Castro Diniz*

*Lélia Cristina Silveira de Moraes*

## Capítulo 2

### **ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE O TRABALHO PEDAGÓGICO E A FUNÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA ESCOLA PÚBLICA..... 41**

*Solange Jarcem Fernandes*

*Aureotilde Monteiro*

*Maria Angélica Cardoso*

## Capítulo 3

### **A ATUAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO PARA A PROMOÇÃO DO TRABALHO COLETIVO DA ESCOLA .....57**

*João Paulo Mendes de Lima*

*Verônica Lima Carneiro Moreira*

## Capítulo 4

### **COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E SUA ATUAÇÃO: miragem sobre uma escola do município de Turiaçu-MA.....73**

*Edmar Costa Filho*

*Edinólia Lima Portela*

## Capítulo 5

### **ASPECTOS LEGAIS DA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NO ESTADO DA BAHIA E CONSIDERAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO .....99**

*Ennia Débora Passos Braga Pires*

*Soane Santos Silva*

*Kergilêda Ambrósio de Oliveira Mateus*

Capítulo 6

**COORDENADOR PEDAGÓGICO:** contextos de atuação profissional ..... 121

*Huiratônio da Silva*

*Kelly Almeida de Oliveira*

Capítulo 7

**A CONTRIBUIÇÃO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NO PLANEJAMENTO DE ENSINO NAS ESCOLAS DE SÃO JOSÉ DE RIBAMAR:** desafios na formação continuada e na qualidade da educação..... 141

*Roseane Botão Rabêlo*

*Ilzeni Silva Dias*

Capítulo 8

**AValiação ESCOLAR:** instrumento para o replanejamento das atividades pedagógicas do processo de ensino-aprendizagem..... 163

*Isabel Soares de Melo Santos*

*Suzana Andréia Santos Coutinho*

Capítulo 9

**ESCOLA CABANA:** gestão democrática, proposta e organização do trabalho pedagógico ..... 187

*Ana D'Arc Martins de Azevedo*

*Ivanilde Apoluceno de Oliveira*

*Marta Genú Soares*

Capítulo 10

**COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E GESTÃO DEMOCRÁTICA:** perspectivas em debate..... 211

*Karla Cristina Silva Sousa*

*Josenilde Camelo Simões*

*Raimunda Lelis Pereira*

Capítulo 11

**O COORDENADOR PEDAGÓGICO NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA..... 235**

*Rosanilde Cutrim Ferreira*

*Carlos José de Melo Moreira*

Capítulo 12

**O GESTOR ESCOLAR E SUA PARTICIPAÇÃO NA (RE) INVENÇÃO DA ESCOLA INCLUSIVA .....257**  
*Vanessa Lemos Duarte de Castro Gama*  
*Marcelo Silva de Souza Ribeiro*

Capítulo 13

**O COTIDIANO ESCOLAR COMO ESPAÇO FORMATIVO: considerações sobre o trabalho do coordenador pedagógico .....279**  
*Francisca da Conceição Monteiro*  
*Gisele de Jesus Soares Sousa*  
*Ana Cristina Champoudry Nascimento da Silva*

Capítulo 14

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NO TERRITÓRIO SERTÃO PRODUTIVO DA BAHIA .....295**  
*Eliane Guimarães de Oliveira*  
*Cláudio Pinto Nunes*

Capítulo 15

**PRINCIPAIS DESAFIOS DO COORDENADOR PEDAGÓGICO FRENTE À FORMAÇÃO CONTINUADA .....317**  
*Enocélia Linhares Mota*  
*Gilvana Nascimento Rodrigues*

Capítulo 16

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE SALAS MULTISSERIADAS: desafios do coordenador pedagógico ..... 339**  
*Manoela Cristina Ferreira Chaves*  
*Maria Alice Melo*

CAPITULO 17

**MOVIMENTOS NA FORMAÇÃO CONTINUADA DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PONTA GROSSA.....365**  
*Simone Regina Mawnosso Cartaxo*  
*Victoria Mottim Gaio*



Capítulo 18

<b>O COORDENADOR PEDAGÓGICO E A FORMAÇÃO DOCENTE FRENTE ÀS NOVAS TECNOLOGIAS:</b> possibilidades para a ressignificação da prática docente? .....	385
<i>Edilene Bezerra Silva</i>	
<i>Ilma Vieira do Nascimento</i>	
<b>SOBRE OS AUTORES</b> .....	411

## APRESENTAÇÃO

Este livro constitui-se de resultados de pesquisas, estudos desenvolvidos a partir de inquietações e experiências de pesquisadores/ educadores em processos de formação e da prática em espaços educativos, que compartilham dos mesmos interesses sobre a gestão democrática na escola, especialmente com a ação do coordenador pedagógico na dinamização desse princípio, por meio do trabalho coletivo, da formação continuada de professores, o planejamento e o desenvolvimento do currículo, na organização e articulação dos processos educativos na escola.

São apresentadas reflexões e discussões que demonstram a importância do trabalho deste profissional para o desenvolvimento da ação educativa da escola, reconhecendo que convivem com dificuldades e enfrentam obstáculos na condução de seu trabalho, mas sem perder de vista a sua função precípua de articular, orientar, coordenar, acompanhar e subsidiar o professor no desenvolvimento do trabalho pedagógico.

Transpassado em seu trabalho por dimensões de caráter político, social, econômico e cultural e pelas dimensões diretamente articuladas às práticas pedagógicas, seus problemas e resultados escolares, estudos apontam que o coordenador pedagógico avançou na compreensão da relação da escola e de seus sujeitos com um contexto mais amplo e complexo, o que lhes favorece mais objetivamente enfrentar questões educacionais voltadas para a inclusão e a permanência do aluno, para a diversidade social, étnica, religiosa e cultural, envolvendo-se e desenvolvendo ações que reafirmam a concepção de educação como um bem público e o respeito ao direito de aprender .

Nesse sentido, os capítulos que compõem este livro, aqui socializados, trazem inquietações e reflexões que expressam o enfrentamento, por parte de seus autores, das questões relativas à função e à atu-

ação do coordenador pedagógico, vislumbrando provocar a produção de novos conhecimentos sobre os processos de gestão e organização do trabalho pedagógico.

Assim sendo, com foco na perspectiva da gestão democrática, pautando-se pelo princípio da valorização do direito à educação escolar pública de qualidade, referenciada socialmente, esta obra se apresenta composta por 18 capítulos, todos tendo como eixo de articulação a discussão da gestão, filtrados criticamente pelas singularidades da realidade de onde esses textos foram pensados e produzidos.

No primeiro capítulo, intitulado **“O Coordenador Pedagógico e os Desafios da Prática na Escola”**, **Camila Castro e Lélia Cristina Silveira de Moraes** tratam da escola como contexto sociocultural, em que a ação do coordenador pedagógico torna-se muito relevante, pois a ele cabe a tarefa de cuidar das atividades de cunho pedagógico-curricular, articulando e integrando os sujeitos que participam dessa ação, por meio do trabalho pedagógico. Explicitam que no desenvolvimento desse trabalho o coordenador pedagógico enfrenta grandes desafios, buscando superá-los de diversas formas. Nesse capítulo, as autoras discutem como a implementação de políticas nacionais de formação continuada destinadas ao coordenador pedagógico pode ser um importante aliado no enfrentamento de dificuldades no exercício dessa função e de ações transformadoras na educação escolar, desde que comprometidas com a qualidade do processo educativo, pois os coordenadores pedagógicos, assim como os demais profissionais da educação, necessitam de uma formação sólida para desenvolver com afinco e responsabilidade as suas atribuições na escola.

Na sequência, o capítulo **“Algumas Reflexões Sobre o Trabalho Pedagógico e a Função do Coordenador Pedagógico na Escola Pública”**, de **Solange Jarcem Fernandes, Aureotilde Monteiro e Maria Angélica Cardoso** objetiva suscitar reflexões sobre as funções e a organização do trabalho pedagógico do ponto de vista dos Coordenadores Pedagógicos que participaram do Curso de Especialização *lato sensu* no âmbito da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e que apresentaram essas percepções de forma sistematizada nos trabalhos avaliativos desse curso. Como encaminhamento metodológico, optou-se pela análise dos trabalhos que tiveram como objeto

questões relacionadas à organização do trabalho pedagógico e sobre as funções do Coordenador no espaço escolar. Esse processo contribuiu para identificar algumas percepções dessa prática nas escolas em que os pós-graduandos atuavam, em relação à compreensão da sua função e do trabalho pedagógico na perspectiva da gestão democrática.

Posteriormente, o capítulo **“A Atuação do Coordenador Pedagógico para a Promoção do Trabalho Coletivo da Escola”**, de **João Paulo Mendes de Lima e Verônica Lima Carneiro Moreira**, que se constitui resultado de um estudo sobre a atuação do coordenador pedagógico para a promoção do trabalho coletivo na escola, analisa os aspectos que limitam e/ou potencializam sua atuação para a promoção do trabalho pedagógico coletivo, desvelando-se, desta forma, os múltiplos papéis que desempenham no interior da escola. Constatam que um dos maiores desafios desse profissional é atuar de forma coletiva numa perspectiva democrática e participativa, interagindo com gestores e professores, com vistas à concretização do projeto educativo da escola, de modo a garantir a formação continuada. O ponto nevrálgico de sua atuação são as questões burocráticas e administrativas da rotina escolar, favorecendo uma crise identitária e comprometendo-o no desempenho de seu trabalho e do trabalho coletivo na escola.

No capítulo intitulado **“Coordenação Pedagógica e sua Atuação: miragem sobre uma escola do município de Turiaçu – MA”**, **Edmar Costa Filho e Edinólia Lima Portela**, resultado de pesquisa realizada entre os anos de 2015 e 2016, se propõem a refletir sobre a atuação da Coordenação Pedagógica em uma das principais instituições do sistema municipal de ensino da cidade de Turiaçu-MA, na perspectiva de acrescentar os novos conhecimentos sobre a complexa dinâmica existente no interior das escolas, destacando o papel do Coordenador Pedagógico nesse universo, lançando mão do “currículo” e da “ação da Coordenação Pedagógica” como categorias de discussão para este estudo.

O capítulo **“Aspectos legais da organização do trabalho da coordenação pedagógica no Estado da Bahia e considerações sobre a formação do coordenador pedagógico”**, de **Ennia Débora Passos Braga Pires, Soane Santos Silva e Kergilêda Ambrósio de Oliveira Mateus** apresenta uma análise da legislação do Estado da Bahia que

regulamenta a organização do trabalho da coordenação pedagógica. Mais especificamente, busca discutir as atribuições legais prescritas considerando os requisitos de sua formação e explicitar as características e concepções que fundamentam a ação desse profissional, trazendo a relevo a perspectiva do Estado sobre a coordenação pedagógica. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, realizada a partir de análise documental para coleta de informações e dados que serviram de base para a construção da investigação. A pesquisa perpassa pela compreensão das atribuições legais do coordenador que apresenta uma maior proximidade com as funções de supervisores e indica acentuada dificuldade de visibilidade das reais funções deste profissional no espaço escolar ao considerar seu papel formador, articulador e transformador

Na sequência, o capítulo **“Coordenador Pedagógico: contextos de atuação profissional”**, de **Huiratônio da Silva e Kelly Almeida de Oliveira**, discorre sobre a necessidade de compreender como o coordenador pedagógico vem desenvolvendo suas atividades para a melhoria do processo ensino aprendizagem nas escolas atualmente. O objeto de estudo consiste, assim, nas práticas do coordenador pedagógico das escolas públicas, cujo objetivo é detectar o foco de sua atuação e uma delas é ser o integrador da ação que se concretiza e se efetiva no contexto educacional, bem como refletir sobre os desafios e dificuldades inerentes à função, enfrentados na sua prática, que permeiam o cotidiano deste profissional na comunidade escolar. Destaca-se, ainda, questões sobre a função deste coordenador junto ao corpo docente, acompanhando o professor em suas atividades e organização do planejamento, docência e relacionamento interpessoal, no sentido de melhorar o processo de ensinar e aprender. O relato das ações desencadeadas na escola está acompanhado dos principais requisitos pedagógicos que a equipe docente precisa para conquistar e obter um trabalho efetivo e significativo.

Em **“A Contribuição da Coordenação Pedagógica no Planejamento de Ensino nas Escolas de São José de Ribamar: desafios na formação continuada e na qualidade da educação”**, da autoria de **Roseane Botão Rabêlo e Ilzeni Silva Dias**, são apresentados os resultados de um estudo que teve como propósito analisar a contribuição da coordenação pedagógica no planejamento de ensino, na formação

do professor e na qualidade da educação básica, procurando identificar os limites e perspectivas do trabalho pedagógico para a formação do docente e a qualidade do ensino, em São José de Ribamar. A partir do estudo, foi possível concluir que a prática do planejamento não é a solução de todos os problemas do processo ensino aprendizagem; é o ponto de partida da ação da coordenação pedagógica na perspectiva democrática e participativa, para que os docentes sintam-se capazes e convencidos de enfrentar os desafios da educação como uma prática transformadora.

Na mesma direção, o capítulo denominado **“Avaliação Escolar: instrumento para o replanejamento das atividades pedagógicas do processo de ensino-aprendizagem”**, de Isabel Soares de Melo Santos e Suzana Andréia Santos Coutinho, trata da avaliação escolar no contexto da UEB Gastão Vieira como um instrumento que favorece o replanejamento da ação pedagógica dos professores e do processo de ensino-aprendizagem. Fruto de uma pesquisa de caráter qualitativo, teve como instrumento de coleta de dados o questionário, aplicado aos professores da referida escola. Aponta como resultado a necessidade de transformar a avaliação como instrumento para educar e não para classificar. As autoras socializam esses resultados, com a intenção de provocar a reflexão e prática de todos aqueles que lutam em prol de uma educação de qualidade.

No capítulo **“Escola Cabana: gestão democrática, proposta e organização do trabalho pedagógico”**, Ana D’Arc Martins de Azevedo, Ivanilde Apoluceno de Oliveira e Marta Genu Soares discutem sobre um modelo educativo já adotado pelo Município de Belém, capital do Estado do Pará, em gestões anteriores. Com esse modelo, esse estudo identifica, em meio ao processo coletivo da organização da escola, o trabalho do coordenador pedagógico. Do tipo bibliográfico e documental, aprecia seis dissertações de mestrado e uma tese de doutorado que investigaram a gestão da Escola Cabana, a proposta e o trabalho da coordenação pedagógica, analisa os documentos oficiais e a produção teórica das categorias gestão e trabalho pedagógico na perspectiva de Paulo Freire, por ser a referência teórico-metodológica deste modelo de escola. Conclui que a Proposta enfatiza a importância do trabalho com todos os sujeitos e onde a coordenação pedagógica

soma a função de coletivizar o trabalho político-pedagógico da Escola Cabana.

Em seguida, o capítulo **“Coordenação Pedagógica e Gestão Democrática: perspectivas em debate”**, de **Karla Cristina Silva Sousa, Josenilde Camelo Simões e Raimunda Lelis Pereira**, apresenta reflexões sobre coordenação pedagógica e gestão democrática, analisando as ações do coordenador pedagógico na perspectiva da gestão democrática, o seu papel nos espaços das instituições de ensino, destacando os desafios enfrentados no cotidiano das escolas e suas possibilidades para o cumprimento das suas funções. A temática abordada chama a atenção para a formação e atribuições do coordenador pedagógico. Partindo desse pressuposto, as autoras refletem sobre a importância desse profissional nos espaços escolares, em que atua como articulador, mediador e formador em parceria com a equipe docente, evidenciando que já se obtiveram conquistas relevantes no que compete à apropriação de uma gestão democrática articulada ao trabalho do coordenador pedagógico.

No capítulo de autoria de **Rosanilde Cutrim Ferreira e Carlos José de Melo Moreira**, intitulado, **“O Coordenador Pedagógico no Processo de Construção da Gestão Escolar Democrática”**, analisam a prática do coordenador pedagógico no processo de construção da gestão escolar democrática em uma escola pública municipal de Penalva-MA, no período de 2014 e 2015. Constataram em sua pesquisa que a escola investigada não vivenciou eleições para o gestor escolar e que o preenchimento desse cargo se dá somente por meio de indicação política; verificaram que, no período estudado, o coordenador pedagógico desenvolveu ações pedagógicas na organização do conselho escolar, na mobilização e participação dos professores e alunos em algumas atividades pedagógicas, o que demonstrou uma tentativa de se construir uma gestão mais participativa.

O capítulo que trata sobre **“O Gestor Escolar e sua Participação na (Re)Invenção da Escola Inclusiva”**, de **Vanessa Lemos Duarte de Castro Gama e Marcelo Silva de Souza Ribeiro**, também é oriundo de uma pesquisa que teve como ponto de partida a formação para o exercício profissional da gestão escolar em uma perspectiva inclusiva. Considerando ser esta pesquisa de cunho interventivo, optaram, me-

metodologicamente, pela realização de uma pesquisa-ação, mais especificamente a pesquisa-formação. Pontos importantes foram trazidos para a (re)flexão, quais sejam: do desconhecimento da legislação que rege o tema Educação Inclusiva; que a principal deficiência é da sociedade, sobretudo a dificuldade em se ter uma gestão escolar democrática e participativa; a importância de se ter uma boa gestão de conflitos. Esses achados resultantes da pesquisa reforçam a necessidade de um trabalho minucioso no sentido de desenvolver competências gerenciais inclusivas, por meio da formação inicial e continuada do gestor escolar.

**Francisca da Conceição Monteiro, Gisele de Jesus Soares Sousa e Ana Cristina Champoudry Nascimento da Silva**, no capítulo sobre “**O Cotidiano Escolar como Espaço Formativo: considerações sobre o trabalho do coordenador pedagógico**”, discutem que a escola é, por natureza, um local de conflitos, dinâmico e contraditório, porque se constrói na diversidade, mediante múltiplos processos. Os sujeitos que atuam em cada instituição se organizam, estabelecem relações, reagem de forma particular diante das normas do sistema educativo e dos desafios que enfrentam no seu dia-a-dia, fabricando um cotidiano próprio. Nesse capítulo, as autoras defendem a formação continuada no cotidiano escolar, tendo como referência o trabalho do coordenador pedagógico. Ainda nesta direção, destacam que o desenvolvimento das atividades pedagógicas ocorre no dia-a-dia da escola, por isso, consideram necessário apontar em que medida ocorre a construção desse cotidiano, bem como quais os papéis assumidos pelos sujeitos que dele fazem parte, cabendo ao coordenador desencadear na escola um processo constante de formação, reflexão e ação sobre o ensino, ressignificando práticas pedagógicas como forma de transformação do contexto escolar.

Posteriormente, **Eliane Guimarães de Oliveira e Cláudio Pinto Nunes** discutem sobre “**A Formação Continuada do Coordenador Pedagógico no Território Sertão Produtivo da Bahia**”. Os autores apresentam uma investigação sobre a formação continuada dos profissionais que atuam na coordenação pedagógica em municípios do Território Sertão Produtivo da Bahia, tendo em vista que esse profissional é organizador dos processos pedagógicos no ambiente escolar, incluindo os processos formativos, e como profissional do Magistério



inserido na escola, tem direito à formação preconizada em políticas públicas como a LDB, o PNE e a Resolução CNE 2/2015. A pesquisa realizada foi de cunho qualitativo e se constitui em um recorte de um estudo sobre as condições de trabalho do coordenador pedagógico no Território Sertão Produtivo da Bahia. Como instrumento de coleta de dados, foi utilizada uma pesquisa semiestruturada e os resultados demonstraram que a formação continuada dos coordenadores pedagógicos das redes municipais de ensino é restrita, com iniciativas individuais e raras políticas por parte do poder público. Entre as iniciativas, foi destacado o Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica (CECOP), resultado da parceria entre o MEC, UFBA e Municípios.

Seguindo essa perspectiva, o capítulo **“Principais Desafios do Coordenador Pedagógico frente à Formação Continuada”**, de **Enocélia Linhares Mota** e **Gilvana Nascimento Rodrigues**, discute os principais desafios do coordenador pedagógico, principalmente no que concerne à formação continuada de professores dentro do espaço escolar, fruto de uma pesquisa, em que buscaram compreender de que forma ocorre a formação continuada e como a coordenação pedagógica garante esta formação dentro da escola, com vistas à aprendizagem do estudante. Nessa pesquisa, foi possível constatar que existe um consenso quanto à importância da formação continuada na escola, porém, esta ainda não é uma realidade presente na instituição investigada.

As autoras **Manoela Cristina Ferreira Chaves** e **Maria Alice Melo** em seu texto **“Formação Continuada de Professores de Salas Multisseriadas: desafios do Coordenador Pedagógico”**, apresentam resultados de pesquisa que focaliza a atuação do coordenador pedagógico na formação continuada de professores, em salas multisseriadas, discutindo que tais salas fazem parte do não só do cenário educacional brasileiro, mas também de outros países da América Latina, há várias décadas, e que, apesar das mudanças havidas no ensino, ainda permanecem em funcionamento. Assim sendo, a formação pedagógica desses professores, como uma das ações fundamentais do trabalho do coordenador pedagógico, torna-se uma atividade bastante complexa dada a heterogeneidade dos alunos, que se encontram em diferentes faixas etárias e níveis de escolarização, convivendo na mesma sala de

aula, sob a orientação de um único professor e que são alvo das suas ações pedagógicas.

O capítulo de autoria de **Simone Regina Manosso Cartaxo e Victoria Mottim Gaio** discute os “**Movimentos na Formação Continuada do Coordenador Pedagógico na Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa**”, destacando que o coordenador pedagógico inserido no contexto escolar desenvolve diversas atribuições, porém encontra desafios e dificuldades a serem superadas. Nesse sentido, a formação continuada é fundamental para auxiliar esse profissional na sua atuação e, ao compreender a relevância desta formação, buscam desvelar como se constitui a formação deste profissional na Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa. Para tanto, as autoras apresentam o movimento da formação e da constituição do coordenador na rede, abordando quatro momentos deste histórico que se relacionam ao contexto nacional abordado por Martins (1996). Compreendem que a formação oferecida ao coordenador não tem favorecido a sistematização coletiva e a produção do conhecimento, estando pautada em formações burocráticas, que visam resultados imediatos e não partem das necessidades das práticas.

Por fim, no artigo “**O Coordenador Pedagógico e a Formação Docente Frente às Novas Tecnologias: possibilidades para a resignificação da prática docente?**”, de **Edilene Bezerra Silva e Ilma Vieira do Nascimento**, as autoras analisam a formação continuada de professores frente às novas tecnologias da informação e da comunicação (TIC), o papel do coordenador pedagógico nesse contexto, bem como as potencialidades das tecnologias educacionais na educação escolar, pautando-se pelas experiências construídas ao longo da carreira profissional de ambas e, especialmente, pela investigação realizada ao longo do curso de especialização em coordenação pedagógica.

As Organizadoras



## Capítulo 1

# O COORDENADOR PEDAGÓGICO E OS DESAFIOS DA PRÁTICA NA ESCOLA

Camila Castro Diniz  
Lélia Cristina Silveira de Moraes

## INTRODUÇÃO

A escola, como espaço de excelência da formação humana e integral dos sujeitos, necessita de profissionais que contribuam ativamente com a produção de práticas educativas de valorização e incentivo da aprendizagem dos alunos. É fato, portanto, que no contexto sociocultural da escola a presença do coordenador pedagógico torna-se determinante, pois a ele cabe a tarefa de cuidar das atividades de cunho pedagógico-curricular, articulando e integrando os demais sujeitos escolares.

No Maranhão, com a política de formação continuada de gestores escolares implementada pelo Programa Nacional Escola de Gestores, a Universidade Federal do Maranhão (UFMA) em articulação com o Ministério da Educação (MEC) e outros parceiros<sup>1</sup> teve a oportunidade, a partir da oferta do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica, de aprimorar a formação e prática do co-

---

<sup>1</sup> Como a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e as secretarias estadual e municipal de educação do Maranhão (SEDUC/ SEMED).

ordenador pedagógico no Estado, contribuindo para a sua qualificação na perspectiva da gestão democrática e participativa de modo a incidir no desempenho escolar.

Considerando a prática dos egressos do referido curso e atentando-se para a importância deste profissional na escola, este artigo versa sobre a prática dos coordenadores pedagógicos, especialmente sobre os desafios que permeiam suas atribuições no âmbito escolar. A nossa intenção é, portanto, discutir como o desenvolvimento de políticas nacionais de formação continuada destinada ao coordenador pedagógico pode ser um importante aliado no enfrentamento de dificuldades nesta função e de ações transformadoras na educação escolar, desde que comprometidas com a qualidade do processo educativo.

Com esse intento, o texto retoma as discussões realizadas na pesquisa<sup>2</sup> intitulada, “Formação continuada e prática de coordenadores pedagógicos no Maranhão: em cena o programa nacional escola de gestores” cuja problemática debruçou-se sobre a seguinte questão: Em que medida a formação continuada do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica, na UFMA, repercutiu na prática pedagógica de coordenadores, das redes estadual e municipal do Maranhão?

No âmbito desse texto, além desta seção introdutória, vamos apresentar alguns olhares a respeito da formação do coordenador pedagógico, evidenciando os propósitos formativos do referido curso. Logo em seguida, revelaremos os dados empíricos e a análise no que diz respeito à prática dos coordenadores egressos, destacando seus principais desafios na função. Por último, apontaremos as nossas conclusões sobre a temática supracitada.

Para tal finalidade, a metodologia utilizada baseia-se na abordagem qualitativa, por ser uma investigação em que objeto social não é tratado apenas como uma realidade exterior, mas sim como uma construção subjetivamente vivida (LESSARD-HÉBERT et. al, 1990).

---

<sup>2</sup> Esta pesquisa realizada em 2018 vincula-se à linha de pesquisa “Instituições Educativas, Currículo, Formação e Trabalho Docente”, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Maranhão e traz como objetivo geral analisar a formação continuada desenvolvida no Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica ofertado pela UFMA e suas repercussões sobre a prática pedagógica dos coordenadores egressos.

Sob este aspecto, procedeu-se à análise documental e à revisão da literatura. Segundo May (2004), no que diz respeito à análise documental, os documentos, como fontes primárias, não refletem apenas, mas constroem a realidade social e as versões dos fatos, enquanto a revisão da literatura, de acordo com Flick (2009), é produtiva para inspirar o pesquisador sobre o que fazer em sua própria pesquisa, não desprezando, assim, o conhecimento que vem sendo acumulado sobre o tema até hoje.

Os dados coletados tiveram por base ainda as narrativas de dois coordenadores pedagógicos egressos da primeira turma do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica, coletadas por meio de entrevistas semiestruturadas, aquelas em que o entrevistado discorre sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada (MINAYO, 2010) e a observação não participante, em que o investigador não atua como membro do grupo observado, mas como espectador atento (RICHARDSON, 1999). O cenário desta investigação foi, portanto, duas escolas da rede estadual de São Luís do Maranhão.

## **DA FORMAÇÃO À PRÁTICA DO COORDENADOR PEDAGÓGICO: alguns olhares**

De acordo com Martins (2010, p. 14) a formação docente é “[...] uma trajetória intencionalmente planejada, para a efetivação de determinada prática social”. Nesse sentido, tanto a formação inicial como a continuada são essenciais na preparação profissional do professor, sendo consenso que esta preparação pode promover melhorias no nível e na qualidade do ensino. No entanto, atualmente, tendo em vista o projeto de sociabilidade neoliberal, verificamos que, em grande parte, as políticas de formação docente têm se adequado às contingências do mercado. Diante desse quadro, ressalta-se a necessidade de um novo modelo de formação alternativo, que busque superar, sobremaneira, o saber-fazer travestido sob a forma de competências.

Noutras palavras, o discurso de que os professores devem se atualizar permanentemente abre espaços para o crescimento da gestão privada na oferta da formação de professores e, junto a ela, uma formação pautada na certificação por competências dos professores.

Freitas (2002, p. 154), a esse respeito, destaca que “[...] à adequação da educação e da escola às transformações no âmbito do trabalho produtivo” fez com que a figura do professor, a partir da década de 90, ganhasse uma nova roupagem aliada ao pragmatismo neoliberal.

Concluimos, pois, que à medida que as funções educativas se diversificavam no Brasil a formação docente é posta como um grande desafio, sendo crescente no quadro de desenvolvimento do nosso país e de seu enquadramento mundial, o descuido quanto à formação prévia ou em serviço destes profissionais. Particularmente no que pese à formação continuada, os legisladores provocados pela realidade, segundo Gatti (2008), passam a orientar novas iniciativas. Assim, na busca por um padrão de qualidade, acompanhamos ao desenvolvimento de um plano de formação docente cada vez mais adequado à nova realidade socioeducacional, isto é, mais flexível e condizente com o mundo globalizado (BARRETO; LEHER, 2003).

A educação a distância (EaD), nessa direção, se revela um instrumento estratégico para a formação de professores. Contudo, para além da lógica de mercado, deve-se estar atento ao fato de que, na intenção de provocar a democratização e expansão da oferta de educação a nível superior, esta formação deve ser sólida, reflexiva e significativa, não contribuindo, assim, para mascarar o aligeiramento da formação inicial e o processo de certificação em larga escala (LIMA apud MALACHEN, 2011).

Notando, portanto, que as mudanças no âmbito da educação escolar perpassam pela construção e reconstrução do conhecimento e que novos modelos surgem para atender as demandas formativas atuais, chamamos atenção à formação do coordenador pedagógico. Franco e Gonçalves (2013, p. 66) enfocam sobre o assunto que muitos destes profissionais “[...] nem sempre, em sua graduação, são preparados para atuar nessa área, dificultando assim um melhor entendimento e conhecimento de seu papel no âmbito escolar”. Em muitos casos, eles se especializam por meio de cursos oferecidos pelas secretarias dos municípios que nem sempre abordam as especificidades desta função (idem).

A Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional prevê, contudo, que, com a

eliminação das antigas habilitações em supervisão, orientação e inspeção escolar, o coordenador pedagógico, para assumir essa ampla responsabilidade, deva ser formado em nível superior, por meio do curso de graduação em Pedagogia e ou pós-graduação.

Torna-se necessário, então, que esse profissional adquira conhecimentos a respeito da escola como instituição social, ao mesmo tempo em que deve conhecer a sua realidade e a própria comunidade em que está inserido (RIBEIRO, 2016). Sendo igualmente importante que adquira conhecimentos do que é educação, “[...] além de qual o paradigma da escola ideal, qual o modelo de sociedade e qual o ideal de homem que se quer formar” (idem, p. 63), pois tendo uma visão do sistema educacional como um todo, bem como a respeito dos objetivos e dos princípios que delinham sua ação, terá chances mais concretas de reconhecer o seu papel frente à sociedade e ao campo do fazer pedagógico.

Entretanto, sabendo que apenas a formação inicial não é suficiente para administrar a complexidade do cotidiano escolar, o coordenador pedagógico precisa de uma formação continuada consistente e significativa, em que teoria e prática estejam presentes de maneira equilibrada e sob o viés da práxis pedagógica. Apenas, desta forma, diante de uma formação baseada na práxis, este profissional possibilitará na escola um espaço de flexibilidade, subsidiando não apenas a sua ação, mas os meios necessários para que os professores também exerçam a sua prática de forma transformadora e autônoma (FONSECA, 2013).

No Brasil, a preocupação com a formação continuada de gestores escolares deu-se particularmente no governo de Luís Inácio Lula da Silva, em 2003. Neste contexto, observa-se o surgimento de vários programas que focalizam a gestão escolar em detrimento dos acordos internacionais e de movimentos no campo social em favor da gestão democrática. Contudo, o Programa Nacional Escola de Gestores surge apenas em 2005<sup>3</sup> a princípio para qualificar diretores e vice-dire-

---

<sup>3</sup> O projeto-piloto do Programa foi executado em caráter experimental, através de um curso de aperfeiçoamento de 100 horas para 400 dirigentes de escolas em dez estados da Federação (Santa Catarina, Ceará, Pernambuco, Bahia, Piauí, Rio Grande do Norte, Mato Grosso, Espírito Santo, Rio Grande do Sul e Tocantins). O suporte tecnológico adotado para a sua



tores das escolas públicas de educação básica tendo com o objetivo reverter os baixos índices apresentados por avaliações e indicadores educacionais da época.

Já em 2006, com o assentimento do Ministro Fernando Haddad, este Programa obtém grau de importância, articulando-se ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, do Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE (Aguiar, 2011), passando por outras alterações desde a sua criação. Das suas várias reformulações, podemos citar a sua transferência do âmbito do Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira) para a coordenação da Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC) e a criação, em 2009, do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica, cujo público-alvo eram coordenadores pedagógicos e/ou profissionais que exerciam função equivalente e integravam a equipe gestora da escola de educação básica.

No Maranhão, a experiência de formação do curso ora citado deu-se em junho de 2015, após a aprovação da Resolução nº 1223/2014- CONSEPE/ UFMA. Deste modo, com a utilização da educação a distância (EaD) houve a oferta de 400 vagas, 200 para atender os profissionais da esfera estadual e municipal do Estado e o envolvimento de dez polos, dentre eles: São Luís (2 polos), Rosário, Pinheiro, Santa Inês, Bacabal, Codó, Itapecuru- Mirim, Presidente Dutra e São João dos Patos.

Como resultados quantitativos, esta experiência obteve um aproveitamento geral de 73,5%, tendo um número de evasão considerado baixo (28,07%) com cerca de 294 concluintes. A maioria pertencia ao sexo feminino e a sua faixa etária predominantemente era de 40 a 50 anos, com formação inicial em diversas licenciaturas/ bacharelados, não necessariamente em Pedagogia (UFMA, 2017).

---

realização foi o ambiente virtual de aprendizagem e-proinfo, ministrado pelo MEC em cinco módulos; três de atividades presenciais e dois de atividades a distância. Ao final do projeto, a avaliação feita pelo Inep foi utilizada para a reelaboração do Programa Nacional Escola de Gestores e para análise comparativa de outros programas de formação de gestores escolares. Foram eles: o Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares - PROGESTÃO, Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica, o Programa de Formação Continuada de Gestores da Educação Infantil e Fundamental - PROGED, o Centro Interdisciplinar de Formação Continuada de Professores - CINPOP, o Programa de Formação de Gestores da Educação Pública - UDJF (BRASIL, 2009).

Nesse Curso, a formação continuada que se desejou proporcionar esteve então pautada no estudo de temas como gestão democrática, política educacional, currículo, planejamento, avaliação, tecnologia e processos de ensino-aprendizagem, assuntos que se relacionavam com a discussão sobre a organização do trabalho pedagógico. Assim, desejava-se formar coordenadores pedagógicos, visando “[...] a ampliação de suas capacidades de análises e resolução de problemas, elaboração e desenvolvimento de projetos e de atividades no âmbito da organização do trabalho pedagógico e do processo de ensino- aprendizagem” (BRASIL, 2009).

Para isto, a sua matriz curricular esteve estruturada a partir de três ciclos temáticos: Organização e Gestão do Trabalho pedagógico (105 h/a); Projeto Pedagógico e Avaliação (135 h/a) e Práticas e Aprendizagem escolar (180 h/a) sinalizando a dupla abrangência da função do coordenador pedagógico, que corresponde a sua atuação no âmbito da escola e da sala de aula (UFMA, 2017).

No que concerne a nossa discussão, podemos dizer que essa experiência tomou como ponto de partida os principais problemas a serem enfrentados pelo coordenador pedagógico na realidade escolar, compreendendo que o seu “[...] trabalho precisa se desenvolver na busca de caminhos que solucionem/minimizem as dificuldades presentes na escola em conjunto com os demais atores sociais” (FRANCO; GONÇALVES, 2013, p. 65), isto, a favor de uma educação emancipatória que vise sempre ao aprendizado do educando (idem).

No entanto, é importante destacar que após dois anos de finalização do curso, aproximadamente 47 % dos egressos mudaram de função, passando a atuar novamente na docência ou em outros cargos/funções como de: técnicos em educação da SEMED, coordenador de Programas/projetos educacionais, diretor (a) ou vice-diretor (a) de escola, ao passo que uma minoria (3%), encontra-se afastada devido a fatores como: aposentadoria, licença médica e ingresso no Mestrado. Em se tratando dos egressos que retornaram à sala de aula, a justificativa encontrada para o seu afastamento da coordenação pedagógica deu-se principalmente por questões de ordem política.

Sobre isso, é possível dizer, ainda conforme Souza (2016), que a condição de uma formação específica para área da gestão escolar nem sempre é um indicativo de que esses profissionais permanecerão na função, uma vez que a forma de acesso à função do coordenador pedagógico também se atrela a políticas de mando e desmando típicas da sociedade brasileira.

## **A PRÁTICA DO COORDENADOR PEDAGÓGICO: relato dos egressos**

Para autores como Vázquez (1997), atualmente, mais do que nunca, somos convidados a esclarecer teoricamente a nossa prática social e a regular conscientemente nossas ações como sujeitos da história. Deste modo, a fim de atender as demandas da sua função é que coordenadores e professores devem discutir, analisar e planejar as suas ações. Sob essa perspectiva, é que o papel do coordenador pedagógico como principal formador do professor em serviço se faz necessário, já que ele é o profissional que conhece a escola, os seus sujeitos e principais dilemas.

O desafio da sua função é, portanto, lidar com esta formação no âmbito da escola, porém, este profissional em seu cotidiano se vê obrigado a atender outras atividades de cunho administrativo, burocrático e, por vezes, emergenciais. Conforme FRANCO (2008), ao ter que lidar com o atendimento de pais e alunos, organização de eventos, problema com indisciplina, substituição de professores, a sua atividade primeira de apoio à formação continuada dos professores fica em segundo plano, realizando, passando a realizar atividades sem planejamento e com muita improvisação.

Tal posição tem relação com a falta de identidade do coordenador pedagógico, que por muito tempo teve a sua função vinculada ao papel de fiscal e controlador, papéis incorporados pelo inspetor e supervisor escolar. Em outras palavras, estas funções são redimensionadas e o termo coordenador pedagógico surge para designar, segundo LIMA (2016), o professor responsável pelo apoio e organização do trabalho docente. Portanto, historicamente, a sua função é recente em nosso país, tornando-se um desafio analisar a sua prática.

Para Ribeiro (2016, p. 63), “[...] o trabalho de coordenação é um trabalho de integração, de envolvimento, de coletividade e de comprometimento”. Ou seja, “[...] a sua função vai bem quando todos se entendem na perseguição dos objetivos educacionais, capazes de promover educação de qualidade e acessível a todos que a buscam” (Ibidem).

Vejam, então, antes de expor a prática dos egressos participantes do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica, aqui, chamados de CP1 e CP2, a visão destes profissionais quanto à formação realizada nesse curso.

## O QUE DIZEM SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA

Vale dizer que os dois coordenadores participantes desta pesquisa, CP1 e CP2, são, respectivamente, do sexo masculino e feminino. Enquanto o CP1 possui apenas três anos de experiência como docente, a CP2 tem mais de vinte anos de trabalho como professora. No entanto, ambos não são totalmente inexperientes na função de coordenadores, já que o tempo de exercício nessa função é de nove anos para o CP1 e de oito anos para CP2.

Quanto à carga horária semanal de trabalho, apenas a coordenadora CP2 desenvolve essa função em outra escola, com carga horária total de 32 h enquanto o coordenador CP1 possui uma carga horária total de 40 h na mesma instituição. Além disso, ainda a respeito do seu perfil, ambos foram convidados para atuarem como coordenadores pedagógicos pela direção, tendo em vista a sua boa atuação já como professores na instituição. Sendo que o CP1 possui formação inicial em Química e o CP2 em Pedagogia.

Sobre as razões que os motivaram a realizar a formação continuada em coordenação pedagógica, eles destacaram a importância de ter acesso a marcos teóricos fundamentais para a compreensão desse trabalho. O CP1 enfatiza ainda que esta oportunidade lhe deu a chance de refletir sobre a sua prática e completa: “[...] não tenha dúvida que esse foi o grande motivador de fazer o Curso de Coordena-

ção Pedagógica, aperfeiçoar, trocar experiência, compartilhar porque também no curso a gente tem a oportunidade de conhecer outros profissionais que já atuam né, na área”.

Já a coordenadora CP2, mesmo com a sua experiência no trabalho docente enfatizou que o fato de ter mudado de função não minimizou as dificuldades que persistem no início de uma nova profissão. Segundo ela:

[...] estar como professora é diferente de acompanhar o desenvolvimento das outras colegas [...] o professor tem que ensinar e o aluno tem que aprender e o trabalho do coordenador ele se amplia, vai mais além disso porque eu tenho que me preocupar com o desempenho pedagógico do professor, fazer com que o aluno aprenda, então, eu achava que eu não sabia muita coisa não e eu acho ainda que eu preciso aprender um montão de coisa porque eu me vejo mais ainda como professora, porque eu tenho muito tempo de sala de aula.

Verificamos então que este momento de desenvolvimento profissional docente, no qual o professor é desafiado a lidar e se envolver com novas atividades na escola, segundo Ferri (2013), representa um dilema que muito se relaciona com a construção de uma nova identidade. Algo que não é estável, mas dinâmico e marcado por inúmeras interferências. No que se refere ao coordenador pedagógico, a sua prática, diferentemente da atividade docente, exigirá uma mediação direta com o coletivo escolar, especialmente com os professores para a articulação e concretização do Projeto Político Pedagógico (PPP).

Quando indagados sobre o que representou a formação continuada do Curso para a sua prática, eles reconheceram que esta formação simbolizou um grande aprendizado.

É, assim, o curso de coordenação caiu como uma luva porque tudo aquilo que eu esperava ter conhecido antes de exercer essa função de coordenação pedagógica eu vi no curso então o de mais importante eu conheci, as ferramentas legais né, eu vi os conteúdos, eu corrigir (pensativo) práticas que eu fazia e exercia através do curso e troquei experiências com outros colegas que faziam o curso (CP1).

O curso representou bastante, primeiro me fez fazer leituras o que me confrontou com a minha realidade, fez também eu trocar de experiências com os outros colegas e saber que muitas coisas que são desenvolvidas a nível nacional e em nível de leituras que foi feito eu já fazia aqui, entendeu, então isso me enriqueceu bastante (CP2).

O coordenador CP1 ainda acrescenta que foi possível trocar conhecimentos com os professores da sua escola, organizando melhor o material, selecionando textos e recomendando novas leituras aos professores da sua escola. Portanto, o curso possibilitou o enriquecimento teórico destes profissionais, bem como um confronto com a sua realidade. Nesse sentido, eles não pensaram em desistir dessa formação, somente a coordenadora CP2 ressaltou que a falta de tempo nos finais de semana poderia ser um empecilho que a motivaria a desistir.

Entretanto, como ressalta Tori (2010), particularmente, em formações a distância o apoio recebido pelos professores e tutores pode ser um parâmetro motivacional relevante para a aprendizagem destes alunos, construindo uma sensação de proximidade entre os participantes. Em função disso, sobre as críticas negativas ao curso, os coordenadores CP1 e CP2 apesar de terem reconhecido as vantagens da modalidade a distância pontuaram que nessa formação sentiram falta de mais encontros presenciais para a troca de experiências e de debates.

Mas como crítica positiva, o CP1 enfatizou:

Eu acho assim todo o material trabalhado, a divisão das disciplinas foi muito boa porque elas batiam exatamente naquelas dificuldades que o coordenador tem na sua atuação então tinha uma série de conteúdo, de acordo com as angústias e vivências do coordenador (CP1).

Já para a CP2,

A crítica positiva é exatamente essa questão dos materiais, a questão dos ambientes virtuais, ter a liberdade de você entrar nos ambientes e postar suas atividades, trabalhar com autonomia, então não tinha ninguém ali ti cobrando,

você tem que ir lá ser autônomo pra fazer isso e isso me ajudou [...] (CP2).

Nessa formação destacamos, portanto, como relevante a metodologia a distância utilizada e a sua proposta curricular. Assim, ao considerar as várias tarefas do coordenador pedagógico, vemos que a flexibilidade e autonomia atrelada a EaD pode tornar-se significativa, tendo em vista o seu dinamismo. Do mesmo modo, a proposta curricular do Curso possibilitou uma maneira de ampliar o aporte teórico destes profissionais, tornando-os mais seguros e independentes quanto à orientação e organização do trabalho pedagógico.

Nesse ponto, conforme aponta Vasconcelos (2004), cabe dizer que a formação do coordenador pedagógico atravessa algumas dimensões, pois além da dimensão conceitual, relacionada aos conhecimentos específicos que esses coordenadores precisam adquirir para a realização do seu trabalho, na dimensão procedimental, que se refere ao saber fazer, ele tem a chance de escolher um caminho coerente para melhor desenvolver a sua função. Já na dimensão atitudinal, ele percebe a intencionalidade de seu trabalho, uma vez que essa dimensão envolve os valores, os sentimentos, os interesses, a disposição e as convicções destes profissionais frente à possibilidade de mudança do outro.

Esta aí, o entendimento de que o perfil profissional do coordenador pedagógico não se desenvolve sozinho, mas na vivência e troca com seus pares e outros colaboradores da escola, integrando múltiplas dimensões.

## **O QUE REVELAM SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA**

Na percepção de Placco e colaboradores (2012), existe certa consonância, “[...] dentro e fora do Brasil, sobre a importância da coordenação/orientação pedagógica no contexto escolar, mesmo quando esta não é feita por alguém destacado nominalmente para essa atividade na escola”. A nosso ver, esse profissional é responsável pela articulação e organização do coletivo escolar, tendo ações específicas para promover a integração do trabalho pedagógico.

Desse modo, concordamos com Libâneo (2004, p. 215), quando diz que:

A coordenação é um aspecto da direção, significando a articulação e a convergência do esforço de cada integrante de um grupo visando a atingir os objetivos. Quem coordena tem responsabilidade de integrar, reunir esforços, liderar, concatenar o trabalho de diversas pessoas.

Para a compreensão da prática dos coordenadores participantes da pesquisa nos interessou então saber, de antemão, onde estavam registradas as suas atribuições na escola. Ambos expressaram que suas atribuições estavam presentes no plano de ação do coordenador pedagógico, sendo este plano elaborado com base no Guia de orientações pedagógicas disponível no site da Secretária de Educação do Estado.

De acordo com Lück (1991), os planos servem para orientação e direcionamento destes profissionais quanto as suas ações para o ano que se refere. No mais, eles tentam especificar as principais exigências da escola e dos órgãos centrais sobre o que é, de fato, responsabilidade do coordenador pedagógico.

Sobre quais são suas reais atribuições na escola, enquanto a CP2 admitiu que:

[...] As minhas principais atribuições é a formação continuada, o acompanhamento do planejamento dos professores, o acompanhamento do desenvolvimento de aprendizagem dos alunos, a reunião de pais, o acompanhamento do desenvolvimento dos alunos especiais, organização das atividades didático-pedagógicas com os professores para os alunos de educação especial, organização dos projetos da escola (CP2).

O coordenador CP1 revelou que: “As minhas atribuições aqui é preparar reuniões pedagógicas, reuniões de planejamento, certo? coordenar planejamento, organizar reuniões de pais”. Contudo, segundo ele, ainda carrega em suas atribuições fortes resquícios da supervisão escolar, a respeito disso completa:



[...] supervisionar o coordenador tem medo de falar hoje em dia essa palavra supervisão é assustadora parece, porque tem um histórico com o nome supervisor escolar [...] mas sim, o coordenador analisa os planos, a prática pedagógica do professor, sugere não só analisa, faz as intervenções para a melhoria do trabalho do professor, tá, [...] o coordenador também não pode ser uma figura que em nome das relações humanas ele não vai deixar de cobrar o que tem que ser cobrado do professor porque a gente também não pode esquecer e tem que dar o retorno ao professor em relação a isso, porque não adianta o coordenador ir lá e, por exemplo, perceber que a prática do professor está errada e não sugerir para o professor nada aí não anda o processo né.

Percebemos com essas falas que esses coordenadores realizam atividades de cunho pedagógico, interferindo na aprendizagem dos alunos, pois acompanham, orientam e organizam o trabalho pedagógico, por meio de reuniões de pais/ professores, formações em serviço e outras intervenções para a melhoria da prática docente. Alertamos, contudo, que essa atuação deve se afastar da ideia de supervisão que carrega historicamente um viés de coesão e vigília a ação do professor.

O coordenador pedagógico, ao contrário, deve auxiliar o professor na tomada de consciência de sua prática possibilitando a sua maior autonomia Para tanto, coadunamos com Lima e Santos (2007, p. 86) quando afirmam que o “[...] coordenador pedagógico é um profissional que deve valorizar as ações coletivas dentro da instituição escolar, ações essas que devem estar vinculadas ao eixo pedagógico desenvolvido na instituição”.

Nesse sentido, em prol da coletividade, torna-se fundamental a realização de reuniões pedagógicas como espaço para o debate e troca entre os demais atores escolares (idem). É uma formação em serviço dos professores pautada na práxis para que haja a superação de possíveis entraves que dificultam o processo de aprendizagem, promovendo-se a transformação e o ensino de qualidade para todos os alunos.

Observando a prática dos coordenadores pesquisados, percebemos entretanto algumas limitações. Especialmente, durante as reuni-

ões pedagógicas desenvolvidas pelo coordenador CP1, notamos uma forte preocupação sua, assim como da gestora, com os resultados das avaliações externas. Tal preocupação deixava claro o acirramento da escola com as instituições privadas, enfatizando-se a competição e a preparação dos alunos em função das melhores colocações. Também, durante a formação de professores observada na escola da coordenadora CP2, notamos que o conteúdo ministrado tratava-se da mesma capacitação recebida por ela na Secretaria de Educação proposta pela fundação Lemann<sup>4</sup>. Inclusive os slides, algumas leituras sugeridas e o vídeo exibido faziam parte do material adquirido nesta capacitação.

Percebemos, portanto, que a ação dos coordenadores pedagógicos na escola pública ainda é cercada por muitos entraves, dentre eles os efeitos das avaliações externas na organização e prática do trabalho docente e a forte influência de instituições privadas nas formações realizadas na escola. Notamos aí a falta de liberdade do sistema escolar no que diz respeito à sua autonomia pedagógica e administrativa, já que se incorpora também nas instituições escolares públicas a lógica do mercado.

Além disso, as dificuldades na prática do coordenador ainda esbarram na grande quantidade de tarefas e no pouco tempo que estes profissionais têm para realizá-las. Foi o que reforçaram os coordenadores pesquisados, ao serem perguntados sobre as principais dificuldades na função.

[...] o grande desafio é romper essa barreira de fazer essa separação dos papéis e que o coordenador, de fato ele atue naquilo que é atribuído a ele e esse é um grande desafio a gente não consegue e não é só aqui é também em outras escolas porque tem uma demanda enorme de trabalho e que não tem jeito o coordenador vai ter que um dia tá no portão, o coordenador vai ter que um dia ficar observando farda pra ver se o aluno entrou com a farda ou não entrou

---

<sup>4</sup> Para autores como D' Ávila (2013, p. 11558), a Fundação Lemann, uma organização criada em 2002 pelo capitalista brasileiro Jorge Paulo Lemann “[...] defende em seus relatórios, que o modelo de capacitação dos docentes oferecido pelo Estado, só terá significado e contribuirá para a melhoria da educação no momento em que os docentes forem formados seguindo “padrões adequados de gestão”. Pois, sem essa cultura de gestão em busca de resultados, típica do setor empresarial os programas de capacitação do magistério resultam mais em benefícios salariais para os professores do que em melhoria efetiva dos padrões de aprendizagem”.

com a farda, o coordenador vai tá ali até às vezes supervisionando lanche vendo coisas que não é atribuição do coordenador, então, o grande desafio que eu vejo hoje é esse da gente conseguir manter o coordenador nas suas funções exclusivas, na escola pública a gente não consegue (CP1). [...] se eu for olhar para o lado do que me compete fazer, certo... eu não estaria em muitas situações da escola, ter que tá mediando algumas situações conflitos de direção e professores, dentro das questões administrativas de documento, de tá preenchendo, de tá elaborando coisas também [...] (CP2).

De acordo com Placco (et. al, 2012), ainda que haja dispositivos legais e estudos que busquem esclarecer o papel do coordenador pedagógico, a falta de compreensão sobre os seus limites na escola causa desvios no exercício desta função. Nessa discussão, é preciso que se diga ainda que o CP1 atua na escola numa outra função, a de vice-diretor e a CP2 se vê realizando algumas práticas de quando era professora. Logo, estes coordenadores são obrigados a realizar tarefas que extrapolam suas ações, sendo levados a cumprir atividades da direção, insistindo, muitas vezes, para que os professores também cumpram o seu papel.

Como forma de superar as principais dificuldades na função, o coordenador CP1 relata que leva trabalho para casa, ou seja, segundo ele: “o que a gente faz não tem jeito, a gente acaba que leva trabalho pra casa, se a gente vai analisar um plano a gente faz isso fora do nosso expediente de trabalho [...]” (CP1). Já a coordenadora CP2, apesar de alertar os professores sobre suas responsabilidades, algumas vezes, com um tom ameaçador tenta conquistá-los e dialogar. Para ela, “[...] o trabalho do coordenador é uma conquista diária, e a gente sabe que quando a gente tá no papel à frente, numa liderança, a gente tem que se preparar para as duas coisas né, para ser amado e odiado [...]”.

Nesse ponto, Lima e Santos (2007, p. 85) destacam que quem ocupa cargos de liderança como de coordenador pedagógico necessita “[...] despir-se do posicionamento predominantemente autocrático para possibilitar o desenvolvimento de um clima em que todos contribuam com ideias, críticas, encaminhamentos [...]”. Isso é promover uma gestão e participação pedagógica que traz como princípio o fa-

zer democrático, pois se busca ouvir e promover a troca necessária, para que todos possam pensar e contribuir com o processo de ensino-aprendizagem.

Logo, não se trata de procurar os culpados no que diz respeito aos afazeres a serem cumpridos na escola, mas, ao lidar com a complexidade das relações humanas, favorecer o trabalho colaborativo e intencional. E, sobre o assunto,

O que se deve evitar é a redução da estrutura organizacional a uma concepção estritamente funcional e hierarquizada de gestão subordinando o pedagógico ao administrativo, impedindo a participação e discussão e não levando em conta as ideias, os valores e a experiência dos professores (LIBÂNEO, 2004, p. 207),

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em linhas gerais, os resultados apontam para a necessidade de se refletir sobre a prática do coordenador pedagógico, uma vez que existe uma distância entre o ideal e o vivido por eles em seu cotidiano. A esse respeito, é preciso nos questionar sobre a natureza das suas formações, sua qualidade, objetivos, proposta metodológica e curricular, pois os coordenadores pedagógicos, assim como os demais profissionais da educação, necessitam de uma formação sólida para desenvolver com afinco e responsabilidade as suas atribuições na escola, sendo a sua atividade primeira a formação em serviço dos docentes.

Nesse sentido, o Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica, no âmbito do Programa Nacional Escola de Gestores, representou um passo significativo, pois, no que se refere às políticas formativas de valorização, a gestão escolar evidenciou o coordenador como um elo fundamental da equipe gestora, dando a estes profissionais, no Maranhão, a oportunidade de resgatar a sua identidade e de ter acesso a uma formação pautada na práxis.

Assim, visto que a tarefa de coordenar é árdua e marcada por inúmeros desafios deveria se respeitar o tempo que estes profissionais necessitam para sustentar na escola um processo de mudança. Logo, para além da sua rotatividade, por vezes, atrelada aos desman-

dos políticos e à falta de continuidade de algumas políticas formativas, é preciso que se reveja, igualmente, a formação específica destes profissionais e as suas condições de trabalho. Sobre o assunto, pudemos observar que mesmo lidando com práticas emergenciais, estes profissionais tentam exercer aquelas atividades que foram direcionadas pelos cursos de formação. Contudo isto tem resultado em sobrecarga de trabalho, causando certas limitações no desenvolvimento de suas atividades.

Desse ponto de vista, aqui reconhecemos que o coordenador pedagógico é um agente mediador, formador e transformador da instituição escolar, que pode, ao levar em consideração a realidade cultural das escolas, ajudar na tomada de consciência e no enfrentamento de certas dificuldades no processo de ensino-aprendizagem. Mas, não se trata de imaginar que cabe a ele sozinho realizar tantas tarefas. É preciso considerar que a sua identidade e ação que envolve o coletivo escolar, ainda está em fase de construção e necessita de uma maior clareza desses profissionais. O que pressupõe que mais estudos, pesquisas, debates sejam realizados, a fim de que se altere a situação atual vivida por eles nas escolas.

Este convite ao debate é, portanto, feito a todos: profissionais da educação, órgãos educativos e comunidade em geral. É isso que nos dá a possibilidade de acreditar no avanço do ensino e no desenvolvimento da sua profissionalidade, tendo em vista que para a realização de uma prática eficaz é fundamental que o coordenador e os demais profissionais da educação reconheçam o seu papel e lutem em função da transformação.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Ângela da s. Formação em gestão escolar no Brasil nos anos 2000: políticas e práticas. RBPAAE – v.27, n.1, jan./abr. 2011, p. 67-82.

BARRETO, Raquel Goullart; LEHER, Roberto. **Trabalho docente e as reformas neoliberais**. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade. Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Nº 9394/96.** Brasília: Ministério da Educação.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Projeto Pedagógico do Curso de Pós-Graduação *lato sensu* em Coordenação Pedagógica.** Brasília / DF, abril de 2009.

D'AVILA, Jorge Luis. **Política de formação docente executada pelo terceiro setor:** considerações sobre a Fundação Lemann, 2013. Disponível em: [http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/10301\\_5770.pdf](http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/10301_5770.pdf). Acesso em: 12/09/2018.

FERRI, Thais Helena Jordão Bartiromo. **O trabalho e os desafios do professor coordenador na rede municipal de Rio Claro.** Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, 2013, 133 f.

FONSECA, Emanuelle Oliveira da. **Os percursos formativos dos docentes que atuam na gestão escolar.** Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2013, 151 f.

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

FRANCO, Maria Joselma do Nascimento; GONÇALVES, Leiliane da Silva Micena. **Coordenação pedag**

**ógica e formação de professores:** caminhos de emancipação ou dependência profissional. Psic. da Ed., São Paulo, 37, 2º sem. de 2013, pp. 63-71.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. **Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação.** In: Educação e Sociedade. Campinas/SP: Cedes. V. 23, n. 80, setembro/ 2002, p. 137-168.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa.** 3. ed., J. E. Costa, Trad. São Paulo: Artmed, 2009.

GATTI, Bernadete A. **Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década.** Revista Brasileira de Educação, v. 13, n.37, jan./ abr. 2008.

LESSARD- HÉBERT; GOYETTE; BOUTIN. **Investigação qualitativa Fundamentos e práticas**. Instituto Piaget, 1990.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. Ed. revista e ampliada. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

LIMA, Paulo Gomes; SANTOS, Sandra Mendes dos. **O coordenador pedagógico na educação básica: desafios e perspectivas**. In: Revista Educere et Educare. Vol. 2 n° 4 jul./dez. 2007 p. 77-90.

MALANCHEN, Júlia. **Políticas de formação docente a distância e os riscos da emergência de uma pseudoformação**, 2007. 237 f. (Mestrado em Educação). Florianópolis: Universidade de Santa Catarina, 2007. Disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/seminario/seminario7/TRABALHOS/J/Julia%20malanchen.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario7/TRABALHOS/J/Julia%20malanchen.pdf). Acesso em: 10 fev. 2019.

MAY, Tim. **Pesquisa social: questões, métodos e processos**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed: 2004.

MARTINS, Lígia Márcia. O legado do século XX pra a formação de professores. In: Martins, Lígia Márcia; DUARTE, Newton (org.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

MINAYO, M.C.S. **Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta**. In: MINAYO, M. C. S.(org). Pesquisa social. Teoria, método e criatividade. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 61-77.

PLACCO, Vera Maria Nigro De Souza; SOUZA, Vera Lucia Trevisan De; ALMEIDA, Laurinda Ramalho De. **O coordenador pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas**. Cad. Pesquisa. São Paulo, v. 42, n. 147, dez. 2012.

RICHARDSON, R.J. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

RIBEIRO, Raimunda Maria da Cunha. O coordenador pedagógico na escola pública: dilemas, contradições e desafios de um profissional iniciante. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 24, n. 2, p.59-78 Mai./Ago. 2016. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>. Acesso em: 10/02/2019.

SOUZA, Raquel Aparecida. **Formação de professores/coordenadores pedagógicos a partir do programa Nacional escola de Gestores: a experiência no Tocantins**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília, 2016, 279f.

TORI, Romero. **Educação sem distância: as tecnologias interativas na redução de distâncias em ensino e aprendizagem**. Editora Senac, São Paulo, 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica. **Projeto Pedagógico do curso de Especialização Lato Sensu em Coordenação Pedagógica**, 2014.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. 5. ed. Libertad Editora, São Paulo, 2004.

VÁZQUEZ, Adolfo Sanchez. **Filosofia da práxis**; tradução de Luiz Fernando Cardoso. 2. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1997, 454 p.





## Capítulo 2

# ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE O TRABALHO PEDAGÓGICO E A FUNÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA ESCOLA PÚBLICA

Solange Jarcem Fernandes  
Aureotilde Monteiro  
Maria Angélica Cardoso

### INTRODUÇÃO

Este texto se originou de alguns trabalhos de avaliação das duas versões do Curso de Especialização *Lato Sensu* em Coordenação Pedagógica, ofertados pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) em 2010 e em 2013. A título de situar, o Curso foi implantado no contexto nacional no ano de 2009 pelo Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica/SEB/MEC com a proposta de formação para Coordenadores Pedagógicos vinculados às escolas públicas de educação básica. A proposta do Ministério da Educação (MEC) em parceria com as Universidades Públicas se consolidou a partir da constatação da importância desse profissional como articulador e integrador da organização do trabalho pedagógico e dos processos educativos na escola. O princípio basilar adotado como norteador da organização do curso foi a gestão democrática, visando

estabelecer as orientações do processo formativo para a efetivação de uma educação de qualidade.

Nesse sentido, os princípios da gestão democrática, como a participação e o trabalho coletivo são elementos necessários para o planejamento e organização do trabalho pedagógico desse profissional e das relações que ele irá estabelecer com o corpo docente, com os discentes e os outros segmentos representativos no contexto escolar.

O Curso implementado pela UFMS observou como referência<sup>1</sup> o modelo curricular proposto nacionalmente e teve como objetivo geral oportunizar situações de trabalho que propiciassem o desenvolvimento de análises e de resoluções de problemas no cotidiano escolar, a elaboração e a organização de propostas visando a melhoria da qualidade da educação pública. (BRASIL, 2009).

A partir do exposto, o objetivo deste artigo foi suscitar algumas reflexões sobre as funções e a organização do trabalho pedagógico do ponto de vista dos Coordenadores Pedagógicos que participaram do Curso da UFMS e que apresentaram essas percepções de forma sistematizadas nos trabalhos avaliativos da referida especialização.

Como encaminhamento metodológico optou-se pela análise dos trabalhos que tiveram como objeto questões relacionadas à organização do trabalho pedagógico e sobre as funções do Coordenador Pedagógico no espaço escolar. Esse encaminhamento contribuiu para identificar algumas percepções dessa prática nas escolas em que os pós-graduandos atuavam. Os conceitos analisados foram: trabalho pedagógico e funções do coordenador. Em relação aos vários significados do conceito função, trabalhou-se neste texto, com o sentido de analisar as atribuições desse profissional a partir do registro das atividades pertinentes à sua área específica de atuação.

Ressalta-se que as análises desenvolvidas se limitaram apenas aos trabalhos avaliativos do curso. Entretanto, para um aprofundamento desse processo de análise, outros instrumentos metodológicos de pesquisas serão aplicados in loco nas escolas em que esses pós-graduandos exerciam e exercem as suas funções de Coordenador Pedagógico; esses novos estudos poderão oportunizar outras evidências

---

<sup>1</sup> O conteúdo curricular do curso foi organizado em dez salas ambientes no ambiente virtual de aprendizagem denominado Plataforma Moodle. (BRASIL, 2009).

e reflexões sobre o trabalho desses Coordenadores nas respectivas escolas.

Para apresentação dessas análises organizou-se o presente texto em duas partes: a primeira explicita algumas questões teóricas do estudo; e a segunda trata dos dados empíricos da pesquisa e suas análises; por último, as considerações sobre as questões propostas.

## O COORDENADOR PEDAGÓGICO NA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

O eixo estruturante do currículo do Curso é o trabalho pedagógico cuja organização está vinculada ao processo de gestão escolar na sua dimensão pedagógica que promove a participação do sujeito coletivo que planeja e operacionaliza ações para o cumprimento do papel social da educação para o atendimento ao princípio do direito à educação.

A constatação da importância dos Coordenadores Pedagógicos na organização do trabalho pedagógico é fruto de uma reconfiguração recente na história da educação brasileira. Sua atuação no cenário educacional e sua função começam a ter centralidade na gestão pedagógica das escolas públicas a partir da Constituição Federal de 1988 quando os processos de democratização da escola passam a fazer parte dos princípios educacionais. Observam-se movimentos, via normatização, do *locus* de atuação desse profissional, que apesar de ser figura importante na educação, ainda tinha seu papel e suas funções ligadas à supervisão escolar.

Por isso, é importante situar que a função do Coordenador Pedagógico tem sua origem na supervisão pedagógica (SAVIANI, 2002, VASCONCELOS, 2007, VENAS, 2012) e desse nascedouro surgem as contradições de sua função, ainda muito atrelada a uma figura técnica e de gerência; esse pode ser um dos motivos pelo qual o seu campo de atuação ainda está em processo de construção.

Na década de 1960, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n. 4.024/1961, já previa a normatização

para a formação de professores, orientadores, supervisores e administradores escolares para atuarem no ensino primário urbano e rural e no ensino secundário visando o desenvolvimento dos conhecimentos técnicos relativos à educação (BRASIL, 1961).

Na organização do trabalho pedagógico ocorrida na década de 1970, sob a égide do tecnicismo, consolidou-se a dicotomização entre o planejamento e a execução. Nesse contexto, a função do Coordenador Pedagógico se caracterizava pelo controle e hierarquização do poder, visto que era vinculada aos cargos de supervisão, orientação e inspeção escolar. Na Lei n. 5.692/1971, houve a regulamentação das atividades exercidas pelo técnico (supervisor) e pelo docente,

[...] a partir da lei 5.692/71, passamos a ter uma regulamentação da organização das atividades docentes e não-docentes dentro da instituição escolar, entre elas a de supervisor pedagógico, que, tendo um perfil definido em meio ao autoritarismo militar e um tecnicismo que influenciava a área pedagógica, passou a ter um papel importante no desenvolvimento do trabalho docente na escola (VENAS, 2012, p. 4).

Com a mudança nos rumos da educação nacional, conforme já mencionado, observa-se que a partir da década de 1990, com a democratização das escolas públicas constando como princípio da educação na Constituição Federal de 1988 e na LDB n. 9.394/1996 e com outros protagonistas ganhando força no direcionamento das Políticas Educacionais, como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI), o papel do supervisor pedagógico, nos modelos desenhados pelo planejamento característico do período militar, começa a ser questionado.

Nesse novo contexto, de democratização da educação por um lado e, por outro, o ideário neoliberal influenciando as Políticas Públicas de cunho social por meio dos organismos multilaterais, o papel desempenhado pelos supervisores escolares, “[...] se torna um elemento inadequado aos interesses agora pretendidos pelo novo cenário político e econômico precisando se desenhar um novo perfil que fosse responsável por garantir a almejada qualidade educacional” (VENAS, 2012, p. 7). Segundo esse autor, a nomenclatura de

supervisor passa a ser menos utilizada, sendo substituída pelo termo Coordenador Pedagógico, começando esta denominação, inclusive, a aparecer nas produções acadêmicas.

Ressalta-se que o ideário neoliberal e a gestão democrática da escola pública carregam nas suas concepções duas visões de educação distintas que desde a década de 1990 permeiam a educação nacional. A educação para a democracia tem como base o trabalho coletivo, participativo, articulador e mediador na busca de uma educação de qualidade social. A visão neoliberal procura incorporar uma visão mercadológica da educação na qual o Coordenador, como parte da gestão, tem a incumbência da gerência em relação ao controle do trabalho do professor e a de ser o promotor de práticas pedagógicas eficientes e eficazes, necessárias aos processos organizacionais dentro da visão da nova gestão pública.

Nesta nova configuração, a partir das novas normativas de cunho federal, estadual e municipal e das resoluções do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2006) e da criação dos sistemas municipais de ensinos por parte dos municípios, que passam a ter a autonomia para organizar os seus sistemas educacionais, a figura do Coordenador Pedagógico passa a adquirir um novo formato que vai unir a função de especialista – que precisava de um curso de graduação específico na área, que podia ser de supervisor ou orientador – com a função do docente.

A Resolução CNE n. 1/2006, determinou que “a docência seria a base da identidade de todo profissional” (BRASIL, 2006), extinguindo dessa forma, praticamente, a necessidade de se ter uma formação diferenciada que era prevista para a formação do especialista em curso de graduação específico como estava proposto nas Leis n. 4.024/1961 e Lei n. 5.692/1971. Essa nova configuração dada pelo CNE, abriu um novo leque de possibilidades para os profissionais do magistério, pois para atuar como Coordenador Pedagógico necessitava-se ter como base a docência.

Em algumas redes coexistem as figuras dos Orientadores, Supervisores e Coordenadores Pedagógicos que têm pautado sua atuação a partir das diretrizes estabelecidas pelos sistemas que orientam as escolas sobre o assunto. Esses profissionais que atuam nas redes

de ensino podem ter formação em licenciatura em qualquer área do conhecimento; em alguns casos exige-se que eles tenham também uma especialização *lato sensu* em coordenação pedagógica ou gestão escolar. Nas redes públicas de Mato Grosso do Sul, dos participantes que realizaram a formação continuada constatou-se que na oferta de 2010, 65% dos pós-graduandos eram formados em Pedagogia e os 35% restantes possuíam formação nas diversas áreas das licenciaturas; na oferta de 2013, 55% dos pós-graduandos eram formados em Pedagogia e 45% formados em outras áreas. (FERNANDES e MONTEIRO, 2016).

No atual contexto e com base na gestão democrática podemos situar a importância do Coordenador Pedagógico nas escolas em três momentos específicos: no primeiro momento o seu trabalho visa à articulação/mediação junto aos professores, direção e alunos. A mediação deste profissional se faz necessária, especialmente, quando “[...] delinea-se a prática pedagógica que evidencia ‘rotinas escolares’, mas que faz emergir as intenções e possibilidades pedagógicas” (SOUZA, 2010, p. 4).

No segundo momento, na função de articulador de uma concepção pedagógica que é a base da proposta pedagógica do Projeto Político Pedagógico (PPP), documento que expressa a identidade da escola. Nesse contexto, recorre-se a Souza (2010) que sobre esse documento afirma,

[...] na esfera do cotidiano escolar e das reflexões conjunturais, a gestão democrática da escola e processos participativos são elementos fundantes para o repensar da prática pedagógica. Dependendo da porosidade existente nas relações direção, supervisão, professores, comunidade local e comunidade escolar, haverá uma gestão mais propícia (ou menos propícia) ao desenvolvimento de projetos de pesquisa e neles a reflexão sobre o projeto político pedagógico da escola (SOUZA, 2010, p. 3).

E em um terceiro momento, relacionado ao processo de formação continuada para o corpo docente como uma estratégia de ação coletiva, na qual há a necessidade de incentivar “[...] posturas de sujeitos críticos, reflexivos e transformadores, capazes de refletir sobre sua

realidade, com vistas a produzir saberes que lhes permitam avançar em práticas pedagógicas mais significantes e relevantes” (BARROS e CAVALHEDO, 2017, p. 97).

Retomando a análise de Souza (2010, p. 2) sobre a prática pedagógica, ela é “[...] como parte de um processo social e de uma prática social maior. Ela envolve a dimensão educativa não apenas na esfera escolar, mas na dinâmica das relações sociais que produzem aprendizagens, que produzem o ‘educativo’[...]”. Ela também, “expressa as atividades rotineiras que são desenvolvidas no cenário escolar.” Assim, para a autora, a prática é um campo de múltiplas dimensões que envolve professor, aluno, metodologias, avaliação, relação professor e alunos, concepção de educação e de escola. É neste campo multidimensional que os Coordenadores Pedagógicos poderiam atuar.

## O COORDENADOR PEDAGÓGICO E AS SUAS MÚLTIPLAS ATIVIDADES

A função do coordenador pedagógico ainda não está suficientemente definida no cotidiano das unidades escolares, indo desde ‘apagador de fogo’, ‘mil e uma utilidades’, ‘quebra galho’, ‘faz de tudo’, ‘fiscal de professor’, ‘pombo correio’, entre outros epítetos que comumente ouve-se nas falas dos profissionais e como destaca Vasconcelos (2007). Porém essa indefinição e esses termos ligados ao senso comum contribuem para gerar angústias e inseguranças no profissional e reforçam a ideia de que não estão ainda estabelecidos limites claros do seu nível de atuação.

Cabe-nos questionar e refletir sobre quais são as delimitações do campo de atuação desse profissional na dimensão pedagógica da gestão escolar e para que possa definir nessa relação de mediação o seu campo de atuação. Ainda, cabe questionar em que medida ele deve abraçar para si as diversas e múltiplas situações que ocorrem no cotidiano da escola. E até que ponto determinadas ações são inerentes à sua atuação.

A multiplicidade de atividades acaba sobrecarregando-o e desviando-o de uma das suas funções primordiais que é a mediação da



prática pedagógica, ação essa essencial para atingir o objetivo fim da escola que efetivamente é o aprendizado do aluno. Nessa perspectiva “[...] organizar o trabalho pedagógico da escola e da sala de aula é tarefa individual e coletiva de professores, coordenadores, orientadores, supervisores, equipes de apoio e diretores” (BEAUCHAMP; PAGEL; NASCIMENTO, 2007, p. 11), cabendo ao coordenador a função essencial de mediar e não de “fazer tudo”.

Percepções dos coordenadores pedagógicos sobre suas funções e a organização do trabalho na escola

Ao lidar com uma gama de atribuições que não trazem clareza da sua função, as respostas sobre o fazer pedagógico, levantadas nas avaliações dos cursos implementados pela UFMS, versam desde o acompanhamento sistemático do professor, a formação continuada, o auxílio no planejamento, aos processos de ensino e aprendizagem, na promoção de relações interpessoais para as resoluções de conflitos entre professores, entre alunos, em resolver conflitos relacionados à indisciplina, na promoção e na busca de conhecimentos visando a qualidade do processo educativo. Além do exposto existe a preocupação constante com o desenvolvimento da atividade profissional e intelectual como uma das metas para o seu crescimento profissional e pessoal. Enfim, verificou-se uma multiplicidade de ações e atribuições que muitas vezes impede o direcionamento na elaboração e cumprimento do seu planejamento (UFMS, 2015).

Quando perguntado sobre as atividades relacionadas às funções que eles realizavam na escola, as respostas obtidas na primeira versão do Curso de Especialização que ocorreu em 2010, 19% (dezenove por cento) dos profissionais foram enfáticos em responder que exerciam funções não pertinentes à função do Coordenador Pedagógico; outros 56% (cinquenta e seis por cento) responderam que exerciam apenas uma parte das funções que lhes eram pertinentes e outros 19% (dezenove por cento) afirmaram que as atividades realizadas no cotidiano da escola eram pertinentes à sua função; 6% não responderam a questão (SANTOS, MASCARENHAS E PLEUTIN, 2012).

Para os pós-graduandos da segunda versão do curso foi formulada a mesma questão, e do universo de trinta e seis respostas, destacam-se dois depoimentos considerados relevantes para o en-

tendimento da percepção do coordenador pedagógico sobre a sua função:

A nossa função é principalmente de ser aquela pessoa que torna o processo de ensino e aprendizagem mais favorável tanto aos professores quanto para os alunos, [...] e que o professor possa encontrar a melhor forma para que isso aconteça, e nesta situação entendemos que podemos contribuir (COORD. 15, 2014).

Exerço minha função tentando fazer o melhor possível, atendendo os professores em suas necessidades nos planejamentos, buscando a melhor maneira para atender professor - aluno, resolvendo problemas de aprendizagem dos alunos com a participação da família e oriento com sugestões nos projetos e atividades (COORD. 31, 2014).

Nesses depoimentos, observa-se certo grau de generalidades a respeito da função do Coordenador Pedagógico, respostas que não se distanciaram das obtidas na primeira versão do curso, quando apenas 19% (dezenove por cento) dos entrevistados foram enfáticos em afirmar que desenvolviam suas funções.

Mas, convém ressaltar que a percepção das coordenadoras supracitadas condiz com o que afirmam as pesquisadoras Araujo, Rodrigues e Oliveira (2017, p.3896) quando afirmam que:

A prática pedagógica é uma ação que exige o acompanhamento de forma precisa das mudanças que ocorrem no processo educacional. Coordenar essas práticas exige ainda mais precisão no que compete a escola. Nesse contexto, o coordenador pedagógico surge como articulador principal, responsável por subsidiar as ações educativas e pedagógicas do processo de ensino e aprendizagem.

A outra questão levantada nas avaliações se referiu à contribuição do Curso para o desenvolvimento da função de Coordenador no *locus* da escola. Em relação a essa contribuição as respostas apresentadas indicaram que houve crescimento teórico e metodológico e um melhor entendimento do papel do Coordenador no contexto da gestão democrática, propiciando, segundo os Coordenadores que responderam os questionários, um crescimento profissional, intelectual e pessoal.

Tendo como referência o achado significativo exposto no item anterior, e considerando que as disciplinas das salas ambientes<sup>2</sup> e a bibliografia estudada no Curso propiciaram momentos de reflexão, auxiliando os Coordenadores na compreensão da prática pedagógica adotada no cotidiano é que se procurou atingir os objetivos do curso relacionando as diversas dimensões do trabalho pedagógico, enquanto articulador dos diferentes saberes, formas de planejamento e avaliação. Para ilustrar essa questão, destaca-se que:

[...] o trabalho pedagógico inserido no eixo estruturante do currículo constituiu-se como uma diretriz para a efetivação dos estudos e das reflexões a serem desenvolvidas no processo formativo, bem como constituir-se em possíveis encaminhamentos teórico-metodológico na efetivação da proposta do curso (MONTEIRO e FERNANDES, 2017, p. 55).

A análise também propiciou observar que apesar das diversas atividades desenvolvidas no cotidiano da escola, dois itens foram destacados como pontos chave da atuação do Coordenador e como uma das possíveis caracterizações do seu trabalho pedagógico, e que de certa forma dão a tônica da sua atuação no contexto escolar.

O primeiro item se referiu ao acompanhamento ao planejamento do professor, que consistiu em um auxílio com sugestões de novas metodologias, atividades diversificadas, planos de ação, planos de aula e do processo de avaliação (SANTOS, MASCARENHAS E PLEUTIN, 2012).

Ainda, segundo as autoras, os professores revelaram que o assessoramento ao planejamento dos professores é uma das funções mais importantes na organização do seu trabalho pedagógico, considerado fundamental ao processo didático, pois promove a organização e direciona todo o conteúdo a ser trabalhado em sala de aula pelo professor em um determinado tempo (SANTOS, MASCARENHAS E PLEUTIN, 2012).

<sup>2</sup> As Salas Ambientes Realidade Escolar e Trabalho Pedagógico, Projeto Político Pedagógico e Organização do Ensino e a Sala Aprendizagem Escolar e Trabalho Pedagógico foram as que mais enfatizaram a organização do trabalho pedagógico e a compreensão das funções do Coordenador Pedagógico no contexto da gestão democrática.

Nesse sentido, o ato de planejar, é uma construção e uma transformação, que se converte em mediação consciente e intencional, trazendo à tona uma ação que estabelece condições objetivas e subjetivas em determinado tempo no espaço educativo (VASCONCELLOS, 2000).

Ainda em relação ao acompanhamento do planejamento, Piletti (1998, p. 125), destaca que este é uma das mais importantes ações na escola, pois nesse ato ocorre o processo de interação e diálogo entre Coordenador e professor que vai refletir no desenvolvimento das aulas, na disciplina da sala e no andamento de cada turma.

O segundo ponto referiu-se à Formação Continuada, que apesar de corresponder a um percentual pouco significativo de respostas nos levantamentos realizados nas duas versões do curso, este grupo de Coordenadores concordou que uma das ações mais importantes entre as suas funções é articular a formação continuada dos professores no ambiente escolar.

Desse modo, pode-se destacar que esses Coordenadores têm consciência que a formação é um dos desafios para a organização do seu trabalho pedagógico. Nesse sentido, Nóvoa (1992, p. 29), ressalta que a formação não deve ser vista à margem dos projetos profissionais e organizacionais, ela deve ser um processo permanente e integrador vivenciado no cotidiano das escolas e dos professores. Ainda sobre a formação Libâneo (2004), diz que

A formação continuada é condição para aprendizagem permanente e para o desenvolvimento pessoal, cultural e profissional dos professores e especialistas. É na escola, no contexto do trabalho, que os professores enfrentam e resolvem problemas, elaboram e modificam procedimentos, criam e recriam estratégias de trabalho e, com isso, vão promovendo mudanças pessoais e profissionais (LIBÂNEO, 2004, p. 227).

Ao se eleger o espaço escolar como o lugar de aprendizagens não só para os alunos como também para os professores e todos os segmentos da escola, o Coordenador Pedagógico se constitui no profissional essencial para essa ação.

No tocante ao crescimento profissional, intelectual e pessoal propiciados pelo Curso, em relação às contribuições para a organização do trabalho pedagógico, as respostas indicaram que houve contribuições importantes para a prática pedagógica da escola e para o trabalho coletivo e participativo. Isso é expresso nos seguintes depoimentos apresentados pelos coordenadores:

Contribuiu com tudo, buscando a participação de todos na escola, fazendo com que todos participassem, pois todos são importantes; adquiri muitos conhecimentos quanto ao papel do coordenador atuando na gestão democrática e com certeza para o crescimento profissional, intelectual e pessoal que este curso me proporcionou. (COORD.34, 2014).

As vivências durante o curso, leituras dos textos dos teóricos, as experiências trocadas entre colegas, com os professores e com nossos orientadores durante o TCC, nos deram a oportunidade de identificar a importância do Coordenador Pedagógico para o bom desenvolvimento da gestão democrática na unidade escolar. (COORD. 36, 2014).

Entretanto, constatou-se nas respostas apresentadas por alguns Coordenadores que embora o Curso tenha proporcionado uma reflexão sobre a sua função e a natureza do trabalho pedagógico desenvolvido na escola, eles sentiam dificuldades para colocar em prática sua função na perspectiva da gestão democrática. Exemplifica-se como o seguinte depoimento

Muitas foram as contribuições, mas o que podemos perceber foi a impossibilidade dos Coordenadores exercerem sua real função, pois muitas vezes os coordenadores são também diretores, professores, faxineiros, telefonistas, porteiros, secretários, entre outras funções, o que definitivamente o impede de cumprir seu real papel. O curso nos permitiu vivenciar por meio dos textos, dos teóricos, a importância do coordenador na gestão democrática (COORD. 7, 2014).

Por fim, pelas contribuições do Curso apresentadas por esses profissionais da educação em relação à organização do trabalho pe-

dagógico e ao exercício de suas funções, é possível inferir pelos depoimentos que os conhecimentos teórico-metodológicos apropriados nesse processo formativo contribuíram para o crescimento pessoal e profissional, a partir do qual foi possível refletir sobre a sua função e o trabalho pedagógico no contexto escolar, mesmo que na prática diária ainda tenham que atuar em diversas frentes.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No contexto geral da realização do processo formativo possibilitado pelos conteúdos trabalhados no Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica/UFMS e nos resultados obtidos tanto nos processos avaliativos como nos diferentes trabalhos avaliativos do curso – objetos de análise deste estudo – é possível afirmar a contribuição dessa formação para os Coordenadores Pedagógicos que participaram do curso em 2010 e 2013. Esse processo auxiliou na compreensão das suas funções e na reflexão sobre sua prática na organização do trabalho pedagógico junto a equipe docente nas escolas e como instrumento de crescimento e reflexão dessa prática numa perspectiva democrática de educação na escola pública.

Dessa forma, recolocar e destacar a importância do trabalho pedagógico para os coordenadores pedagógicos significou para ambos os processos formativos oferecidos pela UFMS a possibilidade de, a partir dessas diretrizes propostas, consolidar a efetivação de outros estudos e reflexões para redimensionar a prática pedagógica e democrática desses Coordenadores na realidade escolar sul-matogrossense.

## REFERÊNCIAS

ARAUJO, V. S.; RODRIGUES, U. J.; OLIVEIRA, S. A. **Atuação Profissional do Coordenador Pedagógico: desafios e contribuições**. Vitória da Conquista/BA, 2017. Disponível em <http://periodicos.uesb.br/index.php/semgepraxis/article/viewFile/7504/7258>. Acesso em 10 de out de 2018.

BRASIL. MEC. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Pós-graduação Lato-sensu em Coordenação Pedagógica**. Brasília/DF, 2009.

BARROS, M. D. M. R. N.; CAVALHEDO, J.L. Formação Continuada de Coordenadores Pedagógicos: contributos para a Prática Pedagógica. In: MORAES, L. C. S. *et. al.* **Formação Continuada de Coordenadores Pedagógicos à Distância: múltiplas experiências**. São Luís: EDUFMA, 2017.

BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. Denise; NASCIMENTO, A.R. (org.). **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília/MEC/SEB, 2007. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf> Acesso em 26/10/2018. Acesso em 10 de out de 2018.

FERNANDES, S. J.; MONTEIRO, A. Programa Escola de Gestores – primeira avaliação dos cursos de especialização em Coordenação Pedagógica no âmbito da UFMS: 2010 e 2013. In: Encontro Sulmatogrossense de Pesquisadores em Educação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2016, Campo Grande/MS. **Anais...Campo Grande/MS: UFMS**, 2016.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da Escola: teoria e prática**. 5.ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

PILETTI, N. **Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental**. São Paulo.Ática. 1998.

MONTEIRO, A.; FERNANDES, S.J. A formação de coordenadores pedagógicos no estado de Mato Grosso do Sul no contexto do Programa Nacional da Escola de Gestores da Educação Básica. In: MORAES, L. C. S. *et. al.* **Formação Continuada de Coordenadores Pedagógicos à Distância: múltiplas experiências**. São Luís: EDUFMA, 2017.

MONTEIRO, T D. **Os Coordenadores Pedagógicos de 2013 a 2014 do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica/UFMS: seu perfil, seu desempenho no curso e sua percepção sobre o seu trabalho**. 2014, 80 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização)-

FAED. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande/MS, 2014.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. **Profissão professor**. Lisboa. Porto Editora, 1992.

SANTOS, N.A.T.L. dos; MASCARENHAS, S. C; PLEUTIN, A.B. **Os Coordenadores Pedagógicos da Rede Pública de Mato Grosso do Sul do Programa Escola de Gestores/UFMS/2010-2012: quem são eles e o que pensam acerca de sua função no ambiente escolar**. 2012. 133p. Trabalho de Conclusão de Curso (especialização)- Faculdade de Educação, UFMS. Campo Grande/MS, 2012.

SAVIANI, D. A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da ideia. In: Ferreira, N. S. C.(org.) **Supervisão educacional para uma escola de qualidade: da formação a ação**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SOUZA, M. A. de. **Prática pedagógica: conceito, características e inquietações**. IV Encontro Iberoamericano de Coletivos Escolares e Redes de Professores que fazem investigação na sua Escola. Lajeado/RS. 2007. Disponível em <http://ensino.univates.br/~4iberoamericano/trabalhos/trabalho024.pdf>. Acesso em 10 de out de 2018.

UFMS. **Relatório de Avaliação do Curso de Coordenação Pedagógica**. Campo Grande/MS, 2015. (mimeo.).

VASCONCELLOS, C. dos S. **Planejamento, Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico**. 7. ed. São Paulo: Ladermos Libertad, 2005.

VENAS, R. F. **A transformação da coordenação pedagógica ao longo das décadas de 1980 e 1990**. IV Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade. São Cristóvão/SE, 2012. Disponível em [http://educonse.com.br/2012/eixo\\_17/PDF/47.pdf](http://educonse.com.br/2012/eixo_17/PDF/47.pdf). Acesso 10 de out. de 2018.





## Capítulo 3

# A ATUAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO PARA A PROMOÇÃO DO TRABALHO COLETIVO DA ESCOLA

João Paulo Mendes de Lima  
Verônica Lima Carneiro Moreira

### INTRODUÇÃO

A escola, em uma perspectiva democrática, é território fértil para convivência e socialização. As relações e experiências nela vivenciadas favorecem a construção do conhecimento, do pensamento crítico e da sociabilidade, proporcionando, assim, a **çã**o de autonomia, identidade e do sentimento de pertencimento ao mundo.

O ato educativo e o trabalho pedagógico escolar têm natureza coletiva, mesmo quando planejados e/ou executados individualmente. Evidentemente, a sobreposição das ações individuais frente ao trabalho coletivo, planejado e articulado, resulta, na maioria das vezes, em práticas desordenadas, conflitantes e desconexas que pouco contribuem para o alcance dos objetivos educacionais. Desta forma, impõe-se à comunidade escolar o imperativo de trabalhar coletivamente.

Neste contexto, destaca-se a atuação dos coordenadores pedagógicos frente ao processo educativo. Tais profissionais, segundo a

literatura vigente, têm a incumbência de “acompanhar, orientar e inferir qualitativamente sobre as práticas pedagógicas, implementando ações que deem suporte teórico-metodológico ao professor, [...] visando favorecer um aprendizado contínuo” (CARNEIRO, MOREIRA, SOUZA, 2013, p. 32).

Compreendendo que o trabalho coletivo é uma exigência que se impõe às mais variadas situações de convivência, e ressaltando a importância da atuação da coordenação pedagógica na escola, emergência do cotidiano dos coordenadores pedagógicos, muitas vezes, diversas reclamações: sentem-se solitários, trabalham em diversas frentes e desempenham uma série de atribuições/atividades emergenciais que, em suma, são irrelevantes para a consolidação dos processos de ensino-aprendizagem e pouco ou em nada se relacionam com a prática pedagógica da escola, daí a necessidade da análise e reflexão sobre a temática.

Partindo dessa problematização e da pesquisa do estado de arte da temática, o presente trabalho contribui com a reflexão sobre o papel da coordenação pedagógica na construção coletiva do processo educativo. Destaca-se, contudo, que o mesmo é um recorte construído a partir de uma primeira aproximação com o problema e, por isso, não tem a pretensão de esgotar a temática. Corroboram para isso os seguintes fatos: a identidade desses profissionais ainda está em construção; a esfera de atuação deles é ampla; e, por fim, a construção do trabalho exige análise das relações e contribuições dos sujeitos envolvidos no processo.

No presente estudo, essa concepção, aliada ao objeto de pesquisa, constitui uma investigação de natureza qualitativa, adotando-se, como procedimento de pesquisa, o estudo bibliográfico, através de uma seleção criteriosa de autores (as) que trabalhem especificamente com as categorias de análise sistematizadas no título deste projeto, nos aspectos legais e teóricos, na perspectiva de refletir sobre a atuação do coordenador pedagógico e a construção do trabalho coletivo na escola.

Nesse sentido, a pesquisa tem como objeto os coordenadores pedagógicos e professores que refletem e desenvolvem suas atividades mediadas pelo tempo, espaço e por concepções de mundo diversas. No coti-

diano da escola, observa-se que os professores, muitas vezes, apresentam dificuldades em interagir espontaneamente com os outros, mesmo com aqueles da mesma área de conhecimento. Segundo Macedo<sup>1</sup> (*apud* MESQUITA; FORMOSINHO; MACHADO, 2012, p. 5), na América Latina, predomina a cultura individualista ao invés da coletiva, onde a colaboração é dificultada “[...] o currículo se situa numa lógica centralizada e a docência se baseia quase somente na relação dos professores com os seus alunos, não promovendo interações dos professores entre si”.

Nessa perspectiva, os coordenadores pedagógicos têm como desafio atuar com vistas a favorecer o trabalho coletivo, especialmente quando, na prática, os profissionais da educação não apresentam comportamentos sinérgicos<sup>2</sup>. Afinal, sabemos, “que a produtividade do grupo e sua eficiência não dependem exclusivamente da competência de seus membros, mas estão intimamente relacionadas com a solidariedade e as relações interpessoais dos mesmos” (LEWIN *apud* MARQUEZAN; RAMPELOTTO; TONINI, 2012, p. 33). Em outras palavras, além dos talentos individuais, a equipe precisa realizar um trabalho colaborativo, haja vista que as atividades realizadas coletivamente oferecem enormes vantagens quando comparadas com as realizadas individualmente.

## **A ATUAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA ESCOLA E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A CONSTRUÇÃO COLETIVA DESSE ESPAÇO SOCIAL**

Ao refletir sobre a atuação do coordenador pedagógico na escola e suas implicações para a construção do trabalho coletivo, busca-se entender como foi se construindo sua identidade profissional ao

---

<sup>1</sup> Beatriz Macedo, Doutora em Educação Científica pela Universidade de Paris 7, trabalha na Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) desde 1995, na Oficina Regional de Educação para a América Latina e o Caribe, em Santiago (Chile).

<sup>2</sup> “Sinergismo neste contexto não vem a ser uma doutrina, mas um modo coletivo de proceder tal que em conjunto o resultado obtido passa a ser muito mais significativo do que soma de tudo que se consegue obter em separado. Dentro deste conceito, diz-se que o procedimento é sinérgico e atua-se com sinergia” (LINS, 2005, p. 13).

longo dos anos. Para tanto, parte-se da análise das interfaces de sua atuação, numa visão histórica e conceitual que, hodiernamente, atribui ao coordenador pedagógico, em regra, pelo menos três grandes atribuições, quais sejam: a de articulador, de formador e de transformador.

São muitas as discussões em torno da identidade do coordenador pedagógico e das interfaces de sua atuação; questionamentos sobre quais são, de fato, suas atribuições no território escolar. Quaisquer que sejam as respostas e as especificidades atribuídas a eles (as), é consenso que sua atuação faz parte do coletivo da escola, pois, numa perspectiva democrática e participativa, o trabalho do coordenador pedagógico se relaciona diretamente com o trabalho desenvolvido pelos gestores e professores e com a concretização do projeto educativo da escola.

A discussão acerca da identidade do trabalho do coordenador pedagógico se dá, especialmente, a partir dos estudos de francês Claude Dubar (1997). Referido autor postula sobre a existência das formas identitárias, entendendo que a identidade não é única, mas varia de acordo com a interação do sujeito com as outras pessoas, num processo permanente e dialético.

As formas identitárias representam, então, a tensão entre atos de atribuição e os atos de pertença. As atribuições corresponderiam à *identidade para o outro*, assumindo um caráter objetivo e genérico. No caso dos coordenadores pedagógicos, decorrem dos marcos legais, da estrutura escolar e da sua formação inicial e/ou continuada. Ao passo que a pertença, *identidade para si*, decorre do sentido que os coordenadores pedagógicos dão às suas atribuições, tendo, assim, uma dimensão subjetiva que resulta das leituras interpretativas do passado e das projeções de futuro. Desta forma, a identidade é “como processo de construção, imbricado com o contexto, com a história individual e social do sujeito, em que se articulam atos de atribuição (do outro para si) e de pertença (de si para o outro), em um movimento tensionado, contínuo e permanente” (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2011, p. 242).

Ultimamente, a atuação dos coordenadores pedagógicos é compreendida como uma ação voltada “à organização, compreensão e

transformação da práxis docente, para fins coletivamente organizados e eticamente justificáveis” (FRANCO, 2008, p. 3). Para sua atuação, a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN Nº 9.394/96, Art. 64 c/c 67, § 3º) exige formação inicial no curso de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação e experiência docente, nos termos das normas de cada sistema de ensino. Porém:

A amplitude das leis muitas vezes acaba contribuindo para uma confusão quanto as funções do coordenador pedagógico e poucas se referem mais claramente à ação desses profissionais frente à formação docente. Assim se por um lado elas tentam direcionar e orientar o trabalho, por outro acabam dificultando em razão do acúmulo de atribuições que é colocado a esse profissional, incorrendo em obstáculos no que tange à priorização de terminadas funções no dia a dia da escola, sobretudo no concernente ao eixo da formação docente (CARNEIRO, MOREIRA & SOUZA, 2013, p. 26).

Assim, as normas dos sistemas de ensino relativas à atuação desses profissionais, aliadas às metamorfoses diárias da rotina escolar, demonstram a crise identitária desses profissionais que vivem “cheios” de atribuições. Conforme pesquisa realizada por Serpa (2011), divulgada pela Fundação Victor Civita, compete-lhes cuidar de questões burocráticas e financeiras, substituir professores ausentes, auxiliar o gestor, organizar o fluxo de saída e entrada de aluno, agendar os horários de uso da biblioteca e dos demais espaços coletivos, otimizar a rotina de empréstimos de materiais didáticos pedagógicos (quadros, mapas, etc.), realizar tarefas voltadas exclusivamente à inspeção e à secretaria da escolar, bem como detectar problemas comportamentais discentes e docentes e, ainda, atuar na formação docente.

A heterogeneidade do cotidiano escolar, as questões emergenciais e falta de outros profissionais que o auxiliem no planejamento, inspeção, supervisão e na orientação educacional terminam por sufocar o caráter reflexivo e transformador da sua atuação frente à *práxis* docente. Há, então, segundo Vasconcellos (2006, p. 86), “uma demanda pela definição do papel do coordenador pedagógico; certamente essa busca reflete o desejo de redefinição da atuação do profissional”.

Por conseguinte, não existe clareza sobre qual é a sua função no espaço escolar e nem quais metas eles (as) devem perseguir, menos ainda onde devem concentrar suas ações. Isso evidencia como vem sendo construída a identidade desse profissional que ora responde por gestor, mediador, responsável pelos processos pedagógicos escolares, ora é responsável por todas as situações emergenciais da escola.

Mas, então, quais demandas os coordenadores pedagógicos devem atender? Respondendo a essa questão, a literatura é coesa em afirmar que sua principal função é a formação continuada dos professores, de modo particular, na escola. Além disso, deve-se garantir a realização de encontros semanais de trabalho coletivo; organizar encontros por área de conhecimento e/ou séries; atendimento individual aos professores; fornecer subsídios à reflexão e práticas educativas e conhecer os resultados das avaliações externas, tendo em vista a promoção de aprendizagens significativas, como analisado por Serpa (2011).

Para tanto, faz-se necessário uma formação consistente para que, segundo Oliveira e Guimarães (2013, p. 95), “possa desenvolver suas atribuições com clareza e possa contribuir para a construção de uma educação que esteja a serviço da formação do cidadão crítico”.

## **O COORDENADOR PEDAGÓGICO COMO ARTICULADOR E TRANSFORMADOR DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA ESCOLA**

Ao discutirmos as atribuições dos coordenadores pedagógicos na escola de hoje, deve-se ter em conta a construção histórica de sua atuação. Cabe ressaltar, assim, que sua esfera de atuação, legalmente, ainda é ampla e diversificada, envolvendo desde a liderança frente ao projeto político-pedagógico até as mais variadas funções administrativas de apoio e suporte à direção escolar e aos sistemas de ensino e ainda atividades relacionadas à organização da escola e à formação dos professores.

Porém, todas essas questões e a falta de clareza de muitos coordenadores pedagógicos quanto à delimitação da sua esfera de atuação junto à escola naturalizam, por conseguinte, os desvios de

função. Por isso, apregoa-se, atualmente, que a função do coordenador pedagógico deve ser pensada enquanto ferramenta de suporte técnico-pedagógico ao trabalho do professor.

Esse papel educativo ainda é sucumbido pelo cotidiano escolar brasileiro, diferentemente do que ocorre em outros países como a França e o Canadá, onde as atribuições dos coordenadores pedagógicos, segundo Placco, Almeida e Souza (2011), giram em torno de três eixos estruturantes, a saber: a formação, a articulação e transformação. Assim, esse profissional é visto como “mediador entre currículo e professores e, por excelência, o formador dos professores”. Nesse contexto, ele seria:

[...] uma espécie de conselheiro pedagógico, que deve possuir um conjunto de conhecimentos didáticos e relacionais – com vistas a assistir aos professores, auxiliando-os no gerenciamento de seu tempo e na otimização quanto a organização e funcionamento dos ciclos pedagógicos (CARNEIRO, MOREIRA E SOUZA, 2013, p. 26).

É mister, porém, pensar a coordenação pedagógica como um espaço privilegiado de relações e articulações, que deve primar pela dialética, com vistas à instauração, na escola, do trabalho coletivo, capaz de promover uma educação com qualidade e equidade.

Essa articulação só é possível quando o coordenador pedagógico mantém uma relação saudável com os professores, o que só será possível quando ele abandonar a perspectiva do “faz tudo”, de supervisor das práticas educacionais burocráticas e administrativas, por uma perspectiva de corresponsável pela aprendizagem dos alunos e, conseqüentemente, pelo fazer pedagógico do professor em sala de aula.

Nesse novo cenário, o coordenador pedagógico deve ir, paulatinamente, assumindo, como tarefas principais, a formação, a articulação e a transformação, tendo como norte a participação no coletivo da escola e o estímulo à reflexão, à dúvida, à criatividade e à inovação. Para tanto, além de uma formação consistente, precisará investir no planejamento coletivo e participativo que favoreça debates de opiniões, o surgimento de dúvidas e a busca pelas soluções mais viáveis e eficientes.



Esse pensamento é corroborado por Luckesi (1990, p. 30, apud CARNEIRO, MOREIRA E SOUZA, 2013, p. 26) ao afirmar que:

[...] o ato de planejar é um ato decisório da maior importância e efetivado dentro de um projeto coletivo institucional. O planejamento isolado e diversificado de cada professor impossibilita a formação de um corpo, senão único, ao menos semelhante, de atuação dentro da mesma escola. Uma ação isolada possibilita que cada professor aja de uma maneira e o educando fica a mercê das variabilidades das perspectivas de cada professor, tornando a aprendizagem esfacelada.

Ao afirmar isso, não se busca simplesmente uma padronização, mas sim que os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem busquem o mesmo fim, de uma forma mais assemelhada e coerente.

Neste processo de construção coletiva, segundo Esquinsani (2010, p. 42, apud CARNEIRO, MOREIRA E SOUZA, 2013, p. 31), caberia ao coordenador pedagógico “[...] articular a comunidade escolar aos demais setores de rede e sistemas de ensino, visando ao aperfeiçoamento da gestão pedagógica e administrativa e ao fortalecimento dos canais de participação, responsabilização e comprometimento escolar”. Logo, sua tarefa é árdua e requer criatividade, estudo e organização, ao mesmo tempo em que exige uma escuta atenta ao outro, ao conhecimento e à inovação.

## **O COORDENADOR PEDAGÓGICO COMO FORMADOR DOCENTE**

A formação continuada na escola é aquela que ocorre no “contexto de trabalho, privilegiando a colaboração, a interlocução sobre as práticas, as necessidades e os interesses dos professores que participam da construção (...) do plano de formação e são corresponsáveis pelo seu desenvolvimento” (CUNHA; PRADO, 2010, p. 104).

Nessa perspectiva, a formação continuada tem sido comumente atribuída como uma das particularidades do trabalho da coordenação pedagógica, como apontam os autores Bruno, Almeida e Christov (2015), Placco e Almeida (2012), Cunha, Ometto e Prado (2013) e Do-

mingues (2013), dentre outros que registram ainda a importância de ela ser realizada no espaço escolar, principalmente devido à proximidade com a prática educativa.

Sendo assim, caberia ao coordenador pedagógico, em seu papel formador:

[...] oferecer condições ao professor para que aprofunde sua área específica e trabalhe bem com ela, ou seja, transforme seu conhecimento específico em ensino. Importa, então, destacar dois dos principais compromissos do CP: com uma formação que represente o projeto escolar [...] e com a promoção do desenvolvimento dos professores (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2011, p. 230).

Outro aspecto importante diz respeito à compreensão de que o processo formativo é uma via de mão dupla. Nele, forma-se e é formado, pois se constituiu justamente pelo produto das interações entre o locutor e o ouvinte, ou seja, “a partir das interações no contexto do trabalho coletivo, as funções entre formadores e formandos vão sendo significadas e ressignificadas continuamente” (CUNHA, OMETTO e PRADO, 2013, p. 175).

Porém, a cultura da individualidade, predominante na sociedade neoliberal; a identidade profissional, ainda, em construção; a elevada demanda de trabalho; a heterogeneidade do cotidiano escolar; as emergências e os imprevistos diários; a imposição de propostas formativas construídas por órgão internacionais e nacionais, que minam a autonomia da escola, são aspectos intervenientes ao desenvolvimento dessa complexa tarefa.

A formação continuada intraescola e o protagonismo dos professores e coordenadores pedagógicos na construção e gestão dos itinerários formativos escolares rompem com a lógica de formação que valoriza os conhecimentos vindos de fora da escola. A aproximação entre o processo formativo e a escola diminui a distância entre a ação e a reflexão docente, possibilitando que as necessidades práticas, que permeiam o cotidiano escolar, tornem-se elementos de reflexão para os momentos formativos.

Dessa forma, segundo Domingues (2013, p. 184), a formação se “desenvolverá para responder às “ansiedades” formativas de um

determinado grupo de educadores comprometidos com o trabalho pedagógico num tempo/espaço determinado”. Justifica Nóvoa:

A formação contínua alicerça-se na dinamização de projectos de investigação-ação nas escolas, passa pela consolidação de redes de trabalho colectivo e de partilha entre os diversos actores educativos, investindo as escolas como lugares de formação. A formação contínua deve estar finalizada nos “problemas a resolver”, e menos em “conteúdos a transmitir”, o que sugere a adopção de estratégias de formação-acção organizacional (2002, p. 40).

Sendo assim, convém ressaltar que formação continuada deve ser compreendida como um trabalho coletivo e colaborativo que envolva a maioria dos professores e que esteja baseada nos problemas escolares, sejam eles discentes ou docentes, implicando na promoção de espaços de autonomia, favoráveis a discussão e reflexão sobre a necessidade e as expectativas coletivas.

A formação continuada no espaço escolar exige dos sujeitos uma disposição para o trabalho coletivo e, também, uma motivação em estar junto com os outros. Exige também a compreensão de que a formação, embora sendo uma ação coletiva, é autoformação e se revela como um processo pessoal de autoconstrução.

Dessa forma, apresenta-se, como desafio ao coordenador pedagógico, construir planos formativos que articulem ação e reflexão e que atendam as especificidades docentes e seus interesses diversificados, mas, principalmente, que tenha como escopo o aprimoramento das práticas pedagógicas e a busca pela implementação do trabalho coletivo, a fim de garantir a concretização dos direitos de aprendizagens dos alunos.

Para enfrentar e superar esse desafio, faz-se necessário que o coordenador pedagógico compreenda a importância das situações formativas e do trabalho colaborativo no contexto de suas atribuições, substituindo a lógica da formação pontual por uma lógica de formação permanente, contínua e duradoura, baseada na diversidade da coletividade e, sobretudo, que as formações tenham como referências problemas a serem resolvidos coletivamente, o que dará um sentido estratégico à formação.

Desta forma, o trabalho coletivo, decorrente principalmente das reformas educacionais dos anos de 1990 e 2000, advindas a partir da Carta Magna de 1988, da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, Lei 9.394/96, do Plano Nacional de Educação de 2001 e, mais recentemente, do Plano Nacional de Educação de 2014, que asseguram a participação dos docentes e discentes na gestão escolar, na elaboração de projetos político pedagógicos, dos projetos interdisciplinares, bem como à participação nos órgãos colegiados escolares, é uma meta a ser perseguida por toda a comunidade escolar.

Trabalhar coletivamente é uma exigência que se impõe, atualmente, a todas as pessoas, quaisquer que sejam as situações ou organizações de trabalho consideradas. Na verdade, a ação coletiva é uma condição imprescindível à formação do cidadão das sociedades democráticas.

No contexto escolar, o trabalho coletivo diz respeito à própria natureza da ação educativa. Esta carece da atuação conjunta dos vários sujeitos que compõem o espaço escolar, não podendo jamais acontecer isoladamente, pois só se efetiva por meio da interação de pelo menos dois sujeitos: um que ensine e outro que se disponha a aprender. A esse respeito, assevera Paulo Freire: “não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos [...] não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 1998, p. 25).

Nesse sentido, segundo Pistrak (1981, p. 123-124, apud Oliveira, 2006, p. 84), entende-se como trabalho coletivo em educação “a responsabilidade coletiva do trabalho, isto é a responsabilidade de todo o coletivo por cada um de seus membros e de cada um de seus membros por todos”. Entretanto, nem sempre encontramos na escola um clima favorável à realização dessas ações. Em relação a isso, Beatriz Macedo<sup>3</sup> afirma que, na América Latina, predomina a “cultura individualista” ao invés da coletiva, a ajuda mútua e a “colaboração são dificultadas, [...], o currículo se situa numa lógica centralizada e a docência se baseia quase somente na relação dos professores com

---

<sup>3</sup> Beatriz Macedo, Doutora em Educação Científica pela Universidade de Paris 7, trabalha na Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) desde 1995, na Oficina Regional de Educação para a América Latina e o Caribe, em Santiago (Chile).

os seus alunos, não promovendo interações dos professores entre si” (MESQUITA; FORMOSINHO; MACHADO, 2012, p. 5).

Nessa perspectiva, a compreensão acerca do trabalho coletivo requer, *a priori*, a caracterização dos sujeitos envolvidos no processo, revelando assim as condições objetivas de trabalho dos professores e, por conseguinte, suas implicações para o desenvolvimento das atividades educativas.

De uma forma geral, dentre os limites à consolidação do trabalho coletivo, destacam-se o trabalho de coordenação pedagógica conectado, prioritariamente, com a organização e a gestão da escola, a partir da realização de atividades administrativas e burocráticas, e a visão de que o Coordenador pedagógico deve ser o solucionador de todos os problemas da escola.

Assim, para sua viabilização, faz-se necessário que haja o compartilhamento das responsabilidades e, ainda, a transferência de algumas das tarefas que corriqueiramente são realizadas pelos coordenadores a outros profissionais, como por exemplo: a) conferências administrativas (e.g.: se os professores estão presentes, se as classes estão organizadas, se já encaminharam a avaliação, o planejamento, outras...); b) as questões relativas à administração, às finanças escolares e à burocracia em geral (e.g.: dispensa de alunos, contato com o responsável para convocação e avisos, preenchimento de fichas, de planilhas e tabelas em geral, diagramação de avaliação, outras) e também c) o atendimento dos pais, quando não se tratar de questões pedagógicas, para que eles possam se dedicar ao aprimoramento da prática pedagógica coletiva.

Nesse sentido, Placco afirma que:

[...] nenhum processo de planejamento e desenvolvimento profissional, na escola, tem resultados efetivos se a responsabilidade pelos processos e pelos resultados não é compartilhada – cada qual com a função que lhe cabe, mas consciente das funções uns dos outros e colaborando mutualmente para que os objetivos sejam alcançados. É frequente que o coordenador se arrogue obrigações e tarefas de tal monta que se torna impossível cumpri-las (2012, p. 53).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A atuação do coordenador pedagógico é a abordagem do estudo desenvolvido, com o olhar voltado à promoção do trabalho coletivo na escola. Baseado nos estudos desenvolvidos, afirma-se que o coordenador pedagógico, para atuar com eficiência e dinamismo, precisa, *a priori*, compreender quais são, de fato, suas atribuições, a fim de priorizá-las e, assim, superar a perspectiva atual de profissional “faz tudo”.

Dentre os fatores elencados no estudo, demonstra-se o perfil do coordenador pedagógico como um articulador e dinamizador do trabalho docente na escola, uma figura imprescindível à construção da identidade coletiva da escola enquanto espaço social. Constatou-se, entretanto, que a identidade desses profissionais não se constrói apenas por determinação legal e atos de atribuição, mas envolve, também, o compromisso social e o comprometimento que o próprio sujeito tem com sua profissão.

A partir da pesquisa bibliográfica desenvolvida, contudo, percebeu-se que um dos maiores desafios desse profissional é atuar de forma coletiva numa perspectiva democrática e participativa, interagindo com gestores e professores, com vistas à concretização do projeto educativo da escola, de modo a garantir a formação continuada. O ponto nevrálgico que dificulta a sua atuação e desempenho são as questões burocráticas e administrativas da rotina escolar. Isso desencadeia uma crise identitária no seu desempenho na escola, prejudicando-o sobremaneira no desenvolvimento do seu trabalho.

Quando referimo-nos às interfaces da atuação do coordenador pedagógico, destacamos que sua principal atribuição é a formação e o desenvolvimento profissional dos educadores, o que se dá a partir das formações continuadas, entendidas como um processo complexo e multideterminado que se materializa nos mais variados espaços/atividades, favorecendo, sobretudo, a apropriação de novos conhecimentos e permitindo a reflexão sobre a prática pedagógica docente. Observou-se, porém, no presente estudo, que as formações continuadas têm sido relegadas ao segundo plano pelo coordenador pedagógico, em virtude do atendimento às emergências decorrentes das

necessidades do cotidiano, da falta de clareza em relação as suas reais atribuições e, também, da dedicação quase exclusiva às tarefas administrativas e burocráticas.

Apresenta-se aqui, como desafio imposto à escola, a superação da cultura do individualismo e aprimoramento das práticas de trabalho coletivo na área educacional, o que exige, atualmente, cooperação e solidariedade dentre os vários sujeitos que compõem a equipe escolar, tendo em vista a consolidação da escola enquanto espaço democrático.

Portanto, conclui-se que o papel do coordenador é promover a construção de um ambiente educativo participativo e democrático, pois ele é um agente transformador à medida que transforma a si mesmo e sua realidade subjacente.

Para tanto, a ampliação de estudos acerca dessa temática em outro momento de estudo se faz oportuna, como forma de reflexão e sensibilização sobre os benefícios ao processo de ensino-aprendizagem, caso o coordenador pedagógico dedicasse um maior desempenho à formação continuada e outros elementos específicos do seu campo de ação.

## REFERÊNCIAS

BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; ALMEIDA, Laurinha Ramalho de Almeida; CHRISTOV, Luiza Helena da, et al. **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo, Edições Loyola, 2015.

CARNEIRO, Verônica Lima; MOREIRA, Carlos José de Melo; SOUZA, Michele Borges de. **O Coordenador Pedagógico no atual contexto educacional: atribuições no âmbito da escola pública**. In: XIMENESES-ROCHA, S. H; COLARES, M. L. I. S; DUARTE, E. C. F. *Coordenação Pedagógica: Vivências no cotidiano da escola*. Curitiba: Editora CRV, 2013. cap. 2, p. 25 - 38.

CUNHA, R.C.O.B.; Prado, G.V.T. **Formação centrada na escola, desenvolvimento pessoal e profissional de professores**. Revista de Educação PUC-Campinas, n.28, p.103-113, 2010.

CUNHA, Renata Cristina Oliveira Barrichelo; OMETTO, Cláudia Beatriz de Castro Nascimento; PRADO, Guilherme do Val Toledo. **Trabalho docente coletivo e coordenação pedagógica:** entre a heterogeneidade do cotidiano e um projeto de formação de professores. *Revista de Educação PUC-Campinas*, v. 18, n. 2, 2013.

DOMINGUES, Isaneide. O coordenador pedagógico e a formação contínua do docente na escola: algumas perspectivas. **Revista de Educação PUC-Campinas**, v. 18, n. 2, 2013.

DUBAR, Claude. **A socialização:** construção das identidades sociais e profissionais. Tradução. Anette Pierrette R. Botelho e Estela Pinto R. Lamas. Portugal: Porto editora, 1997.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **A Práxis Pedagógica como Instrumento de Transformação da Prática Docente.** In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31., 2008, Caxambu, Anais... Caxambu: Anped, 2008. CD Rom.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

LINS, Sérgio. **Sinergia Fator de Sucesso nas Realizações Humanas.** Campus, 2005.

MARQUEZAN, Reinoldo; RAMPELOTTO, Elisane Maria; TONINI, Andréa. Sala de aula. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, p. 33-46, abr. 2012. ISSN 1984-686X. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/5201/3191>. Acesso em: 12 nov. 2017.

MESQUITA, Elza; FORMOSINHO, João; MACHADO, Joaquim. **Individualismo e colaboração dos professores em situação de formação.** 2012. Disponível em: <https://bibliotecadigital.ipb.pt/handle/10198/6929?mode=full>. Acessado em 19/03/2016.

NÓVOA, A. A formação contínua entre a pessoa-professor e a organização-escola. In: Nóvoa, A. **A formação de professores e trabalho pedagógico.** Lisboa: Educa, 2002. p.33-48.



OLIVEIRA, Juscilene da Silva; GUIMARÃES, Márcia Campos Moraes. **O papel do coordenador pedagógico no cotidiano escolar.** Revista Científica do Centro de Ensino Superior Almeida Rodrigues. Ano I. Edição I. janeiro de 2013. Disponível em: <http://www.faculadefar.edu.br/arquivos/revista-publicacao/files-19-0.pdf>. Acessado em 12/10/2016.

OLIVEIRA, Lilian Haffner da Rocha. **Trabalho coletivo em Educação:** os desafios para a construção de uma experiência educacional fundamentada na cooperação em uma escola municipal de São Paulo. 2006. Tese de Doutorado. Dissertação (Mestrado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. Disponível em <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-19062007-151327/pt-br.php>. Acessado em 25/11/2016.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza et al. **O coordenador pedagógico (CP) e a formação de professores: intenções, tensões e contradições,** 2011. Disponível em: [http://www.todospelaeducacao.org.br//arquivos/biblioteca/relatorio\\_final\\_coordenadores\\_pedagogicos.pdf](http://www.todospelaeducacao.org.br//arquivos/biblioteca/relatorio_final_coordenadores_pedagogicos.pdf). Acessado em 11/10/2016.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. O Coordenador Pedagógico no confronto com o cotidiano escolar. In: PLACCO, V. M. N. S; ALMEIDA. L. R., et al. **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola.** São Paulo: Loyola, 2012.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de, et al. **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola.** São Paulo: Loyola, 2012.

SERPA, Dagmar. **Coordenador pedagógico vive crise de identidade.** Edição especial “Os caminhos da coordenação pedagógica e da formação de professores”. Fundação Victor Civita, Edição Especial, n. 6, 2011.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano as sala de aula.** São Paulo: Libertad, 2006.

## Capítulo 4

# COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E SUA ATUAÇÃO: miragem sobre uma escola do município de Turiaçu-MA

Edmar Costa Filho  
Edinólia Lima Portela

### INTRODUÇÃO

Os processos educativos no cotidiano escolar são complexos e permeados de problemas, cujo enfrentamento por parte da Coordenação Pedagógica-CP tem encontrado desafios, principalmente, porque ainda existe gestão escolar ou órgãos nos quais as escolas estão ligadas, que realiza esse trabalho nos moldes tradicionais, orientados por paradigmas conservadores e, sobretudo, restritos ao caráter político-administrativo. Corrobora ainda com essa realidade, a incipiente concepção de gestão escolar democrática que em geral interfere diretamente na organização do trabalho educativo.

Dessa forma, o trabalho educativo fica seriamente comprometido e por vezes os processos pedagógicos passam despercebidos ou são ignorados pelos sujeitos escolares, inclusive, pelos principais atores responsáveis por sua organização – os gestores, os coordenadores e os professores.

Assim sendo, no que tange aos aspectos que envolvem a organização do trabalho educativo, alguns elementos que o compõe tem sido tratados com certo grau de indiferença ou ignorados pelos sujeitos escolares, a exemplo do currículo e da própria atuação da CP na perspectiva do seu entendimento e materialização de sua função, o que concorre para comprometer seriamente os processos da aprendizagem escolar.

Contudo, entendemos a necessidade da CP no interior das escolas, dada o requerimento de um sujeito que articule os processos pedagógicos, enfatize o desenvolvimento de um currículo que valorize o saber social dos alunos e enriqueça a prática pedagógica cotidiana.

Nessa perspectiva, o presente trabalho tem como objetivo refletir sobre a atuação da CP em uma das principais instituições do sistema municipal de ensino da cidade de Turiaçu-MA. Trata-se de um recorte do nosso trabalho monográfico do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica, realizado durante os anos de 2015 e 2016, curso que possibilitou acrescentar os nossos conhecimentos sobre a complexa dinâmica existentes no interior das escolas, e o papel da CP configurada nesse universo. Dada a amplitude do trabalho da CP, elegemos como categorias de discussão para este estudo o currículo e a ação da CP, passando por sua trajetória histórica. Assim, caminhamos pela perspectiva qualitativa, utilizando como técnica de pesquisa a entrevista aberta e a observação do trabalho da CP da Unidade de Ensino, campo empírico do estudo. Nesta perspectiva, para elaboração específica desse trabalho nos fundamentamos em autores como (PIMENTA, 1993); (PARO, 2011); (FERREIRA, 2015); (VASCONCELLOS 2011); para citar apenas alguns.

## **COORDENADOR PEDAGÓGICO: história e concepção**

Estudos produzidos no campo da educação, em particular sobre o papel da CP, e com base ainda na experientiação nesse campo de atuação, têm revelado que são muitos os desafios enfrentados pelas escolas nos dias atuais, marcados, sobretudo, pela desinformação e pela ausência do trabalho coletivo, em que ações educativas de modo geral e especificamente as práticas docentes, processam-se de forma

isoladas e na maioria das vezes desarticuladas dos outros processos educativos, o que certamente infere diretamente na aprendizagem dos alunos.

Assim sendo, pode-se ratificar a necessidade do coordenador pedagógico no espaço escolar, pois é esse profissional que coordena, articula, orienta a ação educativa e compreende do pedagógico sem abandonar o administrativo, que faz o movimento entre o sistema e o chão da escola e que, sobretudo, enxerga essa dinâmica entre escola e sociedade entendendo o alunado na centralidade do processo.

Compreendemos que embora sejam muitos os desafios enfrentados pela escola, essa instituição não pode fechar-se para novas possibilidades no seu fazer pedagógico. Além do mencionado anteriormente o coordenador pedagógico necessita ser uma figura com presença marcante, um sujeito com amplo olhar sobre as diversas realidades sociais que a escola vivencia e que tenha uma boa visão e formação, pois como defende Pimenta (1993):

O conhecimento da ciência pedagógica é imprescindível, não porque esta contenha diretrizes concretas válidas para hoje e para amanhã; mas porque permite realizar uma autêntica análise crítica da cultura pedagógica, o que facilita [...] debruçar-se sobre as dificuldades concretas que encontra em seu trabalho, bem como superá-las de maneira criadora (PIMENTA, 1993, p. 81).

No entanto, entendemos que apesar de na atualidade o coordenador pedagógico se configurar como um articulador dos processos pedagógicos na escola, nem sempre ele foi visto desta forma. Muito antes de ganhar o atual status, esse sujeito povoava o imaginário educativo sob as mais estranhas caricaturas. Às vezes, atuava como fiscal - alguém que checava o que ocorria em sala de aula e normatizava o que podia ou não ser feito. Pouco sabia de ensino e não conhecia os reais problemas da sala de aula e da instituição. Obviamente, não era bem aceito na sala dos professores como alguém confiável para compartilhar experiências. Outra imagem recorrente desse velho coordenador é a de atendente. Sem um campo específico de atuação, respondia às emergências, apagava focos de incêndios e apaziguava os ânimos de professores, alunos e pais. Engolido pelo cotidiano, não

conseguia construir uma experiência no campo pedagógico. Em ocasiões esporádicas, explicava as causas da agressividade de uma criança ou as dificuldades de aprendizagem de uma turma.

Assim foi se desenhando no cenário nacional a figura do coordenador pedagógico, ora como “tomador de conta dos professores”, ora como “testa-de-ferro” das autoridades de diferentes órgãos dos sistemas.

Atualmente o coordenador pedagógico não representa mais a divisão do trabalho escolar e a hierarquização do poder na escola, pois com o advento da redemocratização dos processos escolares e extraescolares na década de 1980, que encaminhou para a superação da dicotomia entre teoria e prática, pensar e fazer, concepção e execução, professor e gestor, passou-se a postular que esse profissional se envolva efetiva e intensamente no processo de articulação da organização do trabalho pedagógico, bem como, na promoção de relações democráticas no interior das instituições educativas.

Por outro lado, se observarmos a objetiva situação das unidades de ensino e o desenvolvimento do trabalho desse profissional em nossas escolas, notaremos inúmeros elementos que impedem o avanço do trabalho sob essa premissa, um recorrente elemento ainda é a grande energia dispensada ao trabalho burocratizado, o que tem promovido indefinição em sua identidade profissional.

Entendemos que para desenvolver seu trabalho o coordenador pedagógico precisa de domínio técnico, quando são necessárias as orientações sobre planos de ensino, planos de aula, projetos educativos, elaboração de processos avaliativos, nas escolhas das metodologias, e este domínio técnico é eivado por questões burocráticas, porque todo esse processo ocorre dentro de uma instituição oficializada, que para se afirmar como tal são necessárias assinaturas, papéis e acordos carimbados. Contudo, a centralidade do seu trabalho é o pedagógico e não o burocrático. Esse é o sentido de ser coordenador pedagógico.

Também é notório que na maioria das estruturas escolares o coordenador pedagógico é considerado um representante do sistema. Em termos weberianos, ele detém autoridade, mas, nenhum poder, ou seja, é capaz de fazer obedecer à vontade do sistema de quem é representante legal, porém, não tem poder de fazer valer a própria

vontade, se essa for contrária a vontade do sistema, daí decorre a vulnerabilidade e mais um dos elementos que contribui para sua falta de identidade profissional.

Embora a CP ocupe um lugar além de pedagógico-administrativo na estrutura da escola, seja por definição do Estatuto do Magistério, por integração ao Plano de Carreira ou mesmo somente pelo exercício da função por professores, não podemos perder de vista o que Paro (2017) nos sinaliza, este autor afirma que:

[...] na busca de objetivo de qualquer organização humana, essa organização não precisa necessariamente ser feita na forma de controle do trabalho alheio como ocorre nos sistemas autoritários.

E completa:

Quando se trata da busca de objetivos que atendam democraticamente aos interesses dos envolvidos, a forma mais razoável a ser adotada é da cooperação, em que a coordenação do trabalho é feita na forma do consentimento livre dos indivíduos envolvidos.

Para que isso aconteça, será desejável que o processo não seja organizado de maneira que um mande e os demais obedeçam, como é feito na escola - à imagem do que ocorre nas organizações do sistema produtivo em geral -, mas de uma forma que facilite o diálogo entre todos.

Fazemos essa afirmação porque entendemos que a despeito da multiplicidade de tarefas que a CP assume no interior da escola, jamais devemos perder de vista que a sua função possui dupla abrangência, quais sejam:

- compreender a escola como local social de formação crítica e cidadã;
- e sua atuação junto aos professores que incide diretamente no âmbito da sala de aula que é o espaço em que a prática educativa acontece de forma planejada e intencional.

Observemos que essa abrangência abarca a escola em sua totalidade e particularidade junto aos professores.

Por conseguinte, todo esse movimento terá muito mais proveito se essa lógica, esse rumo a seguir, for comum a todos que participam desse processo formativo - respeitando o princípio da democracia, do trabalho coletivo e do diálogo, em que todos tenham voz, possam se expressar livremente nas validações dos encaminhamentos da unidade de ensino.

Esse profissional será, ao nosso modo de ver, aquele que poderá auxiliar o professor a fazer as devidas articulações curriculares, considerando suas áreas específicas de conhecimento, levando em conta os alunos com quem trabalha a realidade sociocultural em que a escola se situa e os demais aspectos das relações pedagógicas e interpessoais que se desenvolvem na sala de aula e na escola.

Além do que já expomos, ao exercer a sua ação mediadora, o coordenador pedagógico é capaz de revelar e desvelar os significados das propostas curriculares, as intenções ideológicas que as permeiam, pois sabemos que toda proposta curricular carrega em si uma ideologia que nós que estamos na escola, podemos perpetuá-la ou transformá-la.

Assim, os professores podem elaborar seus próprios sentidos, deixando de cumprir obrigações curriculares e passar a aceitar e operacionalizar determinadas propostas, porque estas estão de acordo com suas crenças e compromissos sobre a escola e o aluno. Desta maneira, ao coordenador será conferida a decisão de rejeitar as propostas que lhes são inadequadas como sugestões de trabalho para aquela escola que comporta aqueles alunos que revelam os mais diversos comportamentos, dado as inúmeras demandas e exigências despendidas na contemporaneidade.

Reiteramos que, para que o coordenador pedagógico compreenda o seu papel, é necessário que conheça a sua história e a formação é um dos componentes que lhe possibilitará esse acesso.

Nessa perspectiva, pode-se afirmar que a formação no âmbito da ciência pedagógica pode favorecer eficiente atuação desse profissional.

Importa dizer, que os professores com formação em outras áreas, especialmente nas licenciaturas, poderão também exercer funções na CP, pois essas formações possuem elementos curriculares e metodológicos que dão conta do trabalho pedagógico.

A propósito do mencionado, essa discussão ainda é reforçada no âmbito legal por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (1996), a qual enfatiza que o profissional da educação que atua nas áreas de administração, planejamento, inspeção, supervisão e coordenação na educação básica, deve ter formação em curso de pedagogia ou em nível de pós-graduação, podendo essa necessidade ser suprida com a formação continuada desse sujeito que não é pedagogo, em cursos de especialização em Coordenação Pedagógica.

Percebemos então, que o coordenador pedagógico desempenha um papel de grande relevância no processo da organização do trabalho pedagógico e no enfrentamento dos problemas cotidianos da escola, Ferreira sustenta que:

A organização do trabalho pedagógico é, pois, função da coordenação pedagógica da escola o que implica a articulação de diversos saberes construídos pela formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais, sob a perspectiva do trabalho coletivo (FERREIRA, 2015, p. 5).

A organização do trabalho pedagógico contempla uma gama de atribuições, que perpassam o planejamento e a execução de todo o processo didático-pedagógico da escola, tarefa de importância primordial e de inegável responsabilidade da CP, onde se encerram todas as suas possibilidades e limites (PIRES, 2005).

Ainda sobre essa proposição assim se posiciona Ferreira (2015):

O coordenador pedagógico, enquanto elemento fundamental na articulação e coordenação dos processos educativos escolares deve ser capaz de compreender e atuar nessas dimensões que estruturam e definem a escola, de modo a se garantir o direito de aprender como componente do direito à educação. Além disso, essa capacidade é requisito imprescindível, também, para se construir na escola um ambiente educativo que favoreça ao desenvolvimento da ética, da cidadania, da solidariedade, da inclusão, orientado por um projeto pedagógico que tenha como horizonte a gestão democrática da educação e da escola (FERREIRA, 2015, p. 10).



Corroborando com essa proposição Augusto (2006), reafirma que compete ao coordenador pedagógico colaborar, organizar e orientar o trabalho didático-pedagógico, articular o saber com a prática do ensino de modo a planejar ações didático-pedagógicas interdisciplinares; mediando e intermediando escola e comunidade, a tudo isso, soma-se a de atividade de planejar e acompanhar a execução de todo o processo educativo.

Na busca da clarificação das atribuições da CP, reforçando estas concepções, Pimenta (1993) elenca como atribuições à equipe pedagógica da escola, as seguintes tarefas:

Coordenar e subsidiar a elaboração dos diagnósticos da realidade escolar nos vários níveis; Coordenar e subsidiar a elaboração, execução e avaliação do planejamento (plano da Escola, planos de cursos, de turmas, de ensino, etc.); Incentivar e prover condições para a elaboração de projetos de alfabetização, leitura, visitas, estudo de apoio, orientação profissional, saúde e higiene, informática, ética, etc.; Compor turmas e horários, com critérios que favoreçam o ensino e a aprendizagem; Capacitar em serviço; Fornecer assistência didático-pedagógica constante; Assegurar horários para reuniões coletivas, planejá-las, coordená-las, avalia-las, etc.; Acompanhar o rendimento escolar dos alunos; Propiciar trabalho conjunto por áreas, séries, etc., para analisar, discutir, estudar, atualizar, aperfeiçoar as questões pertinentes às áreas, às séries e ao processo ensino-aprendizagem; Promover a integração de professores novos na Escola; Pesquisar causas de evasão, repetência e outras, etc. (PIMENTA, 1993, p. 81).

Entretanto, objetivamente não são estas as únicas atribuições desse profissional. Nos dias de hoje o coordenador pedagógico organiza eventos, orienta os pais sobre a aprendizagem dos filhos, informa a comunidade escolar sobre as atividades realizadas pela escola, organiza os espaços e tempos escolares e planeja as atividades de aprendizagens nesses espaços, intercede e intermedia as relações interpessoais (professor-professor; professor-gestor; professor-aluno, aluno-aluno, etc.) dentro do ambiente escolar e é ainda o principal articulador e mediador da elaboração e execução do Projeto Político Pedagógico-

-PPP, assim como, coordena com eficiência as conquistas do grupo de professores e assegura que as boas ideias tenham continuidade (AUGUSTO, 2006).

Em síntese, observamos que o coordenador pedagógico tem na escola uma função articuladora, formadora e transformadora. De acordo com a defesa de Almeida; Placco, (2011), seu papel principal é oferecer condições para que os professores trabalhem coletivamente as propostas curriculares, em função de sua realidade; como formador, compete-lhe oferecer condições ao professor para que se aprofunde em sua área específica e trabalhe bem com ela; como transformador, cabe-lhe o compromisso com o questionamento, ou seja, ajudar o professor a ser crítico em sua prática.

## CAMINHANDO PELO TERRENO DO CURRÍCULO

Compreender o currículo como um instrumento de poder perpassado por injunções de forças ideológicas é uma das condições para que a atuação dos atores responsáveis pela escolas seja exitosa, além de contribuir para que esses profissionais desenvolvam uma postura dialógica, solidária, porém problematizadora das lógicas dominantes.

Afora isso, é imprescindível que se busque compreender a relação entre o currículo e a efetivação dos processos educativos no âmbito escolar, de forma a facilitar o encaminhamento das ações e atividades a serem desenvolvidas.

As contribuições de Vasconcelos (2011) nos esclarecem que:

Os estudos sobre currículo possibilitam a reflexão crítica e coletiva sobre o recorte da Cultura, sobre o conhecimento a ser ensinado e as atividades a serem desenvolvidas pela instituição escolar. Por outro lado, colocam em pauta a organização da escola como um todo, favorecendo a sistematização da prática pedagógica (necessidades, finalidades, conteúdos, metodologias, relacionamentos, avaliação) no âmbito da instituição. Viabilizam ainda o resgate (registro, sistematização, socialização, avaliação) de práticas inovadoras que já estão ocorrendo na instituição, bem como, a partir da visão mais ampla que possibilita, o atribuir sentido às práticas localizadas (VASCONCELLOS, 2011, p. 27).

Entretanto, percebemos que ainda é comum no meio educacional a permanência de visões equivocadas sobre as definições e a compreensão do currículo escolar, o que tem favorecido uma inércia do trabalho educativo quanto aos rumos, direcionamentos, redirecionamentos e desdobramentos das ações pedagógicas perante os enfrentamento dos diversos processos no ambiente escolar. Por outro lado, muitos são aqueles que resistem à busca do conhecimento, às mudanças e inovações, insistindo em suas “teorias” das velhas e cimentadas práticas, revitalizando-as como atitude de defesa às mudanças para as quais são convocados.

Ocupando-se do estudo sobre o currículo, Gondim e Moraes (2013) concebem o currículo como um instrumento possibilitador de uma prática pedagógica viabilizadora da materialidade dos direitos humanos, sobretudo, dos direitos dos alunos, os quais devem estar na centralidade das práticas pedagógicas, sendo a escola o *locus* da promoção e efetivação desses direitos. Para tanto, é solicitado dos educadores e atores escolares uma postura no sentido de buscar entender o papel do currículo na construção desses direitos, a partir do aprofundamento dos conhecimentos desse campo de atuação da educação escolar.

Os estudos realizados revelam que o currículo é um campo que encerra muita complexidade, começando pelo seu conceito, o qual abarca variadas concepções, nem sempre convergentes e consensuais, bem como, quanto à sua natureza e finalidade. A esse respeito, Pacheco (2011) assinala que:

Por mais que se defina e procure um consenso, currículo implica complexidade e conflito, construído no dissenso, já que sobre o conhecimento há várias perspectivas que traduzem as funções da escola. Deste modo, a questão central do currículo, porque não existe neutralidade em qualquer decisão que sobre ele seja tomada, processa-se em torno desta perene e essencial questão: Qual é o conhecimento mais valioso? Toda e qualquer tentativa de resposta a esta interrogação, com leituras de diversa ordem, traduz a relação entre currículo e gestão no quadro do que tem sido a institucionalização da educação em percursos formais de escolarização (PACHECO, 2011, p. 378).

Sobre esse aspecto do currículo, Moreira e Candau (2007, p. 6) corroboram enfatizando que “há diversidade nas reflexões teóricas, porque há diversidade de projetos curriculares nos sistemas e nas escolas”, e nessa mesma direção Santos (2002) salienta:

[...] um currículo, mesmo quando elaborado por um grupo que compartilha de ideias comuns, representa sempre um consenso precário em torno de algumas ideias. Esse consenso é precário na medida em que, no processo de negociação para as definições curriculares, há concessões e intransigências, grupos que cedem ou recuam, grupos que são silenciados, porque não conseguem adesão a suas propostas e assim por diante. Dessa forma, dificilmente um currículo apresenta coerência e consistência interna muito fortes. Quando consideramos o processo de construção curricular, temos que ter em mente que as ideias divergentes continuam presentes no campo e, a qualquer momento, grupos derrotados em um determinado momento podem se rearticular e, em situação política favorável, impor suas ideias (SANTOS, 2002, p. 351).

Essa é uma realidade recorrente nos sistemas de ensino, revitalizada por meio da descontinuidade das políticas públicas quando da rotatividade dos gestores, pois, a cada novo grupo que se alterna na gestão educacional, novas ideias e propostas são impostas às escolas e aos sujeitos, fator esse que tem contribuído para o atrofiamiento de importantes conquistas e avanços.

Na esteira da discussão sobre o currículo, Saviani (1984, p. 4) o define como “a organização do conjunto das atividades nucleares distribuídas no espaço e tempo escolares”. Segundo esse autor, é na escola que se concretiza a transmissão e assimilação do saber sistematizado, inerente à formação da natureza humana, os quais se encontram organicamente traduzidos nos currículos, quais sejam, os conteúdos e as atividades essenciais da escola.

Os estudos de Vasconcellos (2011) destacam que no âmbito da escola há duas compreensões acerca de currículo:

Currículo como a proposta curricular, a seleção e organização de experiências de aprendizagem e desenvolvimento, feito pela instituição de ensino. [...] implica a estruturação

de tempos, espaços, saberes, recursos, relacionamentos, agrupamentos de alunos, formas de trabalho dos docentes, objetivos, metodologias, formas de avaliação, o que se pretende ensinar e como a escola vai se organizar para isto; e, Currículo entendido como o percurso efetivamente feito pelo sujeito na escola (vivido, em ação, realizado, atividade), e que não necessariamente coincide com a Proposta Curricular (VASCONCELLOS, 2011, p. 27).

De acordo com o estudioso, podemos conceber o currículo, como a proposta curricular da escola em que se materializa a oferta de experiências formativas. Não se trata assim, apenas do conjunto de matérias comumente chamada de grade ou matriz curricular, lista de conteúdos, mas, das experiências vivenciadas nos espaços e tempos escolares que se materializam nos processos de aprendizagem e estes, resultam da imbricação entre saberes, recursos, relações interpessoais, objetivos, metodologia, avaliação, enfim, na práxis pedagógica cuja centralidade é o educando e a aprendizagem.

Ao sintetizar o que é currículo, assim se expressa o autor:

[...] é a espinha dorsal da escola, seu elemento estruturante. Só que não existe currículo “em si”: existem sujeitos históricos que são seus agentes, seus construtores e realizadores, nas condições concretas da escola e da sociedade feita pela escola (VASCONCELLOS, 2011, p. 38).

Por esse entendimento, o currículo pode ser concebido como a materialidade das ações e dos processos que ocorrem nos espaços e tempos escolares, produzidos pelos seus sujeitos/agentes na dinamicidade de suas realidades. Para tanto, “é preciso olhar de perto a escola, seus sujeitos, suas complexidades e rotinas e fazer as indagações sobre suas condições concretas, sua história, seu entorno e sua organização interna” (MOREIRA e CANDAU, 2007, p. 6).

Corroborando com o debate acerca dos conceitos, definições e concepções do currículo, Scheibe e Bombassaro (2015) ressaltam:

É por meio do currículo que se organizam os conteúdos e as atividades que permitirão aos alunos o alcance do conhecimento, produzido e legitimado socialmente ao longo da história, como resultado da busca, pela humanidade, de

compreensão e transformação dos fenômenos naturais e sociais (SCHEIBE; BOMBASSARO, 2015, p. 145).

Conforme sugerem as autoras, o currículo não se esgota nos conteúdos e planos escolares, ao contrário, ele se funda na interseção de todos os processos e componentes do espaço intraescolar e também extraescolar, concatenados nas interações entre todos os seus sujeitos, as quais se desenvolvem nesse ambiente.

Para Moreira e Candau (2007) o currículo pode ainda ser entendido como:

Os conteúdos a serem ensinados e aprendidos; as experiências de aprendizagem escolares a serem vividas pelos alunos; os planos pedagógicos elaborados por professores, escolas e sistemas educacionais; os objetivos a serem alcançados por meio do processo de ensino; os processos de avaliação que terminam por influir os conteúdos e nos procedimentos selecionados nos diferentes graus da escolarização (MOREIRA e CANDAU, 2007, p. 17).

Ou seja, o currículo não deve ser pensado apenas como um rol de conteúdo a ser transmitido para sujeitos passivos, deve sim, ser concebido, antes de tudo como os processos de planejamento de todo o trabalho educativo no âmbito escolar, onde se incluem, o currículo formal e explícito e o currículo informal, espontâneo e oculto, formas manifestadas nos espaços e tempos escolares.

Entretanto, o conhecimento dessas duas dimensões – implícitas (interação/subjetividade) e explícitas (contrato didático) do currículo – é de vital importância para a efetivação do direito das aprendizagens dos professores e, sobretudo, dos educandos, materializadas por meio de práticas pedagógicas conscientes e intencionalmente articuladas nos espaços e tempos escolares.

Por currículo explícito ou currículo formal, também denominado contrato didático, entende-se o conjunto de esforços pedagógicos sistematizados e explicitados formalmente em planos, propostas pedagógicas, regimentos e no Projeto Político Pedagógico-PPP, entre outros instrumentos direcionadores da escola.

Essa dimensão do currículo (formal, prescrito e oficial) representa a materialização da proposta pedagógica institucional, também chamado de “contrato didático”, por assim dizer (MATHIAS, 2011), geralmente imposto por meio de diferentes instrumentais (Leis, Diretrizes Curriculares, Propostas Pedagógicas, e outros mais:). Segundo Fuhr (2010), entre os seus dados constituintes, apresentam-se: a estrutura escolar, as intencionalidades, as estratégias de ensino, o planejamento, a avaliação, a composição e a organização dos docentes e os recursos materiais.

Além desses elementos outros podem ser contemplados no currículo formal, tais como: os dias letivos, a carga horária, o recesso e as férias, os horários, o livro didático e todo o material didático, a matriz curricular, os conteúdos, o corpo docente, a gestão, o planejamento e seus respectivos planos de trabalho, a rotina didática e o controle da frequência dos professores, servidores, alunos, as reuniões de pais e mestres, as atividades pedagógicas, culturais e artísticas, as datas comemorativas, os feriados; os espaços e instrumentos de comunicação, o calendário das avaliações com seus instrumentos e a metas, os mecanismos de participação coletiva do processo educativo como os conselhos e outras formas de representação.

Entretanto, no dia a dia das escolas nem sempre esses elementos ou componentes do currículo explícito estão de fato explicitados nos respectivos instrumentos que orientam a organização do trabalho educativo, como o Regimento Interno – RI, o Projeto Político Pedagógico – PPP, os planos de curso e de ensino, e outros mais, posto que, em muitas instituições esses instrumentos sequer encontram-se explícitos. Há ainda que se considerar que esse pretense contrato didático nem sempre perpassa pela a negociação ou a construção coletiva sendo imputado a todos os sujeitos, sem que estes tenham consciência das relações do currículo oculto que se desenvolvem no ambiente escolar.

Quanto ao currículo oculto, informal ou implícito, consideram-se todas as manifestações do ambiente escolar e suas simbologias não expressas formalmente, representa a dimensão implícita, não mensurável e informal, que faz parte do cotidiano escolar, transmitindo experiências que reforçam o aprendizado sociocultural, na inter-relação professor-aluno-saber.

Para contribuir para essa discussão nos apropriamos do pensamento de Moreira e Candau (2007), quando explicitam que:

A palavra currículo tem sido também utilizada para indicar efeitos alcançados na escola, que não estão explicitados nos planos e nas propostas, não sendo sempre, por isso, claramente percebidos pela comunidade escolar. Trata-se do chamado *currículo oculto*, que envolve, predominantemente, atitudes e valores transmitidos, subliminarmente, pelas relações sociais e pelas rotinas do cotidiano escolar (MOREIRA e CANDAU, 2007, p. 18).

Entretanto, no que se refere ao currículo informal, espontâneo ou oculto nas escolas, é possível sim identificar traços de um currículo oculto. Geralmente seus elementos são sutis à percepção da maioria dos professores e gestores, mas podem ser observáveis por todos. Entretanto, as situações nas quais ele se encerra em maioria são tratadas com indiferença ou não problematizadas no coletivo escolar.

A propósito do mencionado podemos citar situações em que se manifestem o *bullying*, o preconceito e a discriminação, bem como, as posturas autoritárias reveladas por meio das relações hierárquicas, a forma de distribuição e organização dos espaços e tempos, a indisciplina e a rebeldia comumente manifestadas não somente por parte dos alunos, mas, também dos professores e funcionários em geral.

O currículo oculto também se manifesta na existência da classificação dos alunos como bons e maus, passando por inúmeros elementos alcançando até as condições de higiene e conservação dos sanitários e dos espaços físicos da escola.

Corroborando com essa proposição, Moreira e Candau (2007) acrescentam ainda como elementos do currículo oculto:

Os rituais e práticas, relações hierárquicas, regras e procedimentos, modos de distribuir os alunos por agrupamentos e turmas, mensagens implícitas nas falas dos (as) professores (as) e nos livros didáticos; a forma como a escola incentiva a criança a chamar a professora (tia, fulana, professora, etc.); a maneira como arrumamos as carteiras na sala de aula (em círculo ou alinhadas); as visões de família que ainda se encontram em certos livros didáticos (restritas ou não à família tradicional de classe média) (MOREIRA e CANDAU, 2007, p. 18).



Um componente do currículo oculto na escola, por exemplo, encontra-se implícito na elaboração do horário das aulas, em que geralmente privilegia-se o espaço e o tempo dos docentes em detrimento do espaço e tempo de aprendizagem dos discentes. É muito recorrente se dá preferência para os professores escolherem o dia e a hora que desejam ministrar suas aulas, sem considerar a subjetividade da aprendizagem das turmas e dos alunos, nem o tempo/horário adequado para o ensino de determinados componentes curriculares.

Além do mencionado, interessa-nos apontar que a dimensão legal que perpassa o currículo escolar, assumiu centralidade nas políticas educacionais que foram se constituindo no interior do movimento escolar das reformas educacionais dos anos de 1990 (SHEIBE; BOMBASSARO, 2015), encontrando substância em diversos dispositivos de vários instrumentos do arcabouço e ordenamento jurídico-educacional, dentre os quais, se destacam a Lei nº 9.394, Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LBDN, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica – DCNGEB/2013, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN’s, entre outros, todos emanados das instâncias superiores organizativas da educação brasileira.

Portanto, a discussão em torno do currículo, ou o currículo em si, não se esgota nas áreas do conhecimento obrigatórias e nem naquelas que integram a parte diversificada, pois o currículo está em movimento na escola, compreende todo o conjunto das experiências organizadas e realizadas pela escola ou sob sua supervisão.

Desta forma, é demandado um sujeito que, juntamente com outros, possa revelar toda essa organização, dispondo e conectando tempo e espaço, agentes e instrumentos, a fim de que os esforços dos educandos se traduzam em êxito.

## **O TRABALHO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA DA ESCOLA PESQUISADA**

Para melhor situar a atuação da CP, é necessário mencionar que a escola onde realizamos a pesquisa é uma das mais recentes da cidade de Turiaçu. Fundada no ano de 2008, esta instituição oferta o En-

sino Fundamental de nove anos (1º ao 9º anos) nos turnos matutino e vespertino, atende a uma clientela que totaliza 435 estudantes (sendo 171 alunos no turno matutino e 264 no vespertino), possui uma ampla e boa estrutura física e dispõe de material didático e tecnológico que dá para suprir medianamente as necessidades da comunidade escolar. É a segunda maior escola da cidade em número de discentes e docentes.

Nesta instituição de ensino, o trabalho da CP é realizado por uma professora com formação inicial em Pedagogia e Especialização em Psicopedagogia, atuando há cinco anos nessa função, desenvolvendo o seu trabalho nos dois turnos diurnos. Verificamos ainda, que essa profissional é detentora de um razoável nível de conhecimento nessa área escolar. É assídua e pontual no trabalho (entre os demais agentes da gestão sempre foi a primeira a chegar à escola para receber os alunos); é cordial, dedicada e atenta a todo andamento e imprevistos que ocorrem nos espaços e tempos escolares, estando sempre pronta para resolvê-los e organizá-los.

As nossas observações e entrevista com a Coordenadora pedagógica nos encaminham a enxergar que a mesma possui entendimento e domínio pragmático do desenvolvimento do trabalho pedagógico. Entretanto, no que se refere à forma como a escola organiza o currículo, que em nosso entendimento é parte do trabalho pedagógico, ficou evidenciado o seu desconhecimento, pois para a mesma currículo é entendido como:

O conjunto das orientações pedagógicas organizadas pela equipe pedagógica da Secretaria de Educação-SEMED, onde se inclui o rol de conteúdo dos componentes curriculares, as sugestões de atividades de intervenções, etc., os quais são apresentados nos encontro pedagógicos para a elaboração do planejamento bimestral, passando a ser entendido como o currículo formal.

Entendemos que, apesar de existirem variados posicionamentos e pontos de vista teóricos sobre currículo, de forma diversa, mais convergindo para o mesmo pensamento, os autores mais críticos defendem que “discussões sobre conhecimento, verdade, poder e

identidade marcam, invariavelmente, as discussões sobre questões curriculares” (Silva, 1999), e que, portanto, em suas concepções o currículo deve ser entendido como as experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades dos alunos. Assim, o currículo pode ser entendido como “coração da escola, o espaço central em que todos atuamos, o que nos torna, nos diferentes níveis do processo educacional, responsáveis por sua elaboração” (SILVA, 1999).

Desta forma, a propósito da fala da CP, ao mencionar que o currículo é elaborado por um grupo da SEMED do município, Santos (2002) nos alerta que quando o currículo é elaborado por alianças que compartilham os mesmos ideais; significa que esse consenso é precário e revela consistência interna frágil, porque não possui ideias divergentes.

Na esteira dessa premissa, recorremos a Gondim e Moraes (2013), quando defendem que o atual movimento teórico sobre currículo postula a defesa de que dominar as técnicas de como se elaborar um currículo já não é uma prioridade, o fundamental agora é desenvolver conceitos que nos permitam entender o que o currículo é capaz de promover e que esse currículo necessita ser elaborado e discutido na e com a escola. Essa nova postura coloca o aluno na centralidade do processo educativo. Deste modo, o currículo não será um instrumento neutro e sem relação com as vivências dos alunos e da escola, mas, ao contrário, terá que ser construído a partir delas.

Assim, notamos que a compreensão da Coordenadora pedagógica sobre currículo é frágil e insipiente, ao mesmo tempo em que se confunde com o seu papel como função meio, entre o sistema e a escola, pois entende o currículo como algo construído além da escola, pela SEMED, e, ao implementá-lo, se faz representante do sistema. Embora seja assídua e pontual e esteja atenta à problemática da escola, e que, por isso, detenha autoridade e seja respeitada pelos seus pares, em termos weberianos, ela detém autoridade, mas, nenhum poder, ou seja, é capaz de fazer obedecer a vontade do sistema de quem é representante legal, mas tem pouco poder para reverter o

que o sistema impõe e olhar o espaço escolar e o currículo a partir da necessidade da comunidade escolar.

Ademais, ao tentar resolver sozinha as emergências que, sequencialmente, surgem no cotidiano da escola, sem uma sistematização pedagógica que obedeça a uma matriz que abarque a participação coletiva, o seu fazer pedagógico, coaduna com a imagem do coordenador atendente, “tomador de conta dos professores” e “testa-de-ferro” dos sistemas. Isso a distancia do entendimento do currículo como um instrumento ideológico, o que lhe impossibilita a construção de experiências no campo pedagógico centradas nas vivências dos educandos.

A confirmação do que mencionamos está no momento em que Coordenadora aponta os elementos constituintes do currículo, tendo em vista que não leva em conta que a recepção dos alunos, os feriados, os grupos de convivência dos alunos nos espaços e tempos da escola e extraescolares, as relações interpessoais, o patrimônio da escola, a merenda escolar, a gestão escolar em geral, a formação inicial e continuada dos docentes, gestores e coordenadores; façam parte do currículo, seja oculto ou explícito.

Confirmamos que a concepção da Coordenadora sobre currículo é acrítica e supervaloriza a técnica e os conhecimentos formais, não coloca o aluno e suas vivências na centralidade do processo educativo. Portanto, não entende o currículo nem sob a perspectiva do eficientismo, nem do progressivismo, defendidos por Macedo (2011).

Além do mencionado, o enunciado da coordenadora se contrapõe ao pensamento de Moreira e Candau (2007), pois estas afirmam ser parte do currículo todos os rituais e práticas escolares, desde as relações hierárquicas, passando pelas formações das turmas, até as ideologias expressas nos livros didáticos. Declara, ainda, a Coordenadora que: “Não há que se falar em implementação ou atualização do currículo nessa escola, pois não é a escola quem organiza o currículo e sim a equipe de coordenação pedagógica da SEMED”.

Observamos que a Coordenadora menciona o currículo formal e prescrito, representado pela proposta que advém da instituição superior, a SEMED, o que na compreensão de Mathias (2011) refere-se a um contrato didático.

Notamos, ainda, que o aspecto legal do currículo, emanado dos dispositivos jurídico- educacionais brasileiros, estabelecidos no interior do movimento escolar das reformas educacionais dos anos de 1990, como citados por Sheibe e Bombassaro (2015), exerce uma forte pressão sobre o fazer pedagógicos dos profissionais de educação, isso por vezes confunde o desenvolvimento da prática desses profissionais, pois como demonstra a fala da Coordenadora, se percebe desconhecimento dos limites da sua ação, não sabendo até onde avançar em seu trabalho. O seu fazer pedagógico, no atinente ao desenvolvimento do currículo na escola, se traduz em:

- acompanhar e orientar o trabalho pedagógico;
- acompanhar a frequência dos professores e dos alunos, bem como o desenvolvimento e desempenho destes;
- orientar aos pais e/ou responsáveis para lidarem com os filhos que apresentam dificuldade comportamental e de aprendizagem;
- participar das reuniões e eventos;  
organizar atividades culturais na escola e participar dos encontros de capacitação e formação pedagógicas.

Não negamos que o anunciado da Coordenadora seja parte integrante do currículo, pois, como afirmam Scheibe; e Bombassaro (2015), a organização dos conteúdos e das atividades que proporcionarão aos alunos o saber social e genuíno dá-se por meio do currículo. Observamos que essas atividades podem ser desenvolvidas nos momentos em que a Coordenadora *acompanha e orienta o trabalho pedagógico*. Percebemos incisivamente sua atuação junto aos professores, notamos que demonstra domínio técnico na organização do trabalho a ser desenvolvido, porém, conceber orientações curriculares em um espaço escolar somente considerando esses elementos é reduzir o significado do currículo para as instituições educativas.

Entendemos como Vasconcellos (2011), quando defende que o currículo proporciona a reflexão crítica, a discussão coletiva sobre o que se deve ensinar, tomando como parâmetro a cultura onde a escola está inserida, além de entre outros encaminhamentos não menos importantes, o currículo exige que se coloque em pauta a organização da escola e a sistematização das atividades a serem trabalhadas.

Para acompanhar a prática dos professores, a Coordenadora realiza observações diretas em sala de aula, com vistas à identificação de eventuais dificuldades destes. Além disso, realiza reuniões e encontros coletivos e individuais com os professores, e que nessas ocasiões são apresentadas sugestões e orientações de atividades de intervenção pedagógica, acompanhamento direto junto aos professores com dificuldade, para orientação sobre a melhor forma possível do fazer pedagógico.

A propósito do mencionado, notamos avanços no desenvolvimento do trabalho da Coordenadora, com a prática das reuniões coletivas, embora essa ação participativa se direcione apenas para sanar dificuldades, montando-as em cima do rol de conteúdos prescrito pela SEMED e não para organizar o trabalho pedagógico de acordo com a necessidade da comunidade escolar em especial do alunado. Além disso, proceder *observações diretas em sala de aula*, nos remete ao papel do supervisor fiscalizador, existente na década de 1970, antes da redemocratização dos processos de ensino. Pensamos que para se contribuir com a prática dos professores e acompanhar o seu desenvolvimento, existem outras formas de abordagens, entre elas podemos citar a ação dialogada, a elaboração dos planejamentos de forma coletiva, a observação sobre o compromisso do professor, bem como o agregamento de valores no sentido de fortalecer os vínculos de confiança profissional – atentos ao currículo oculto – embasado no respeito e na valorização do professor, o que certamente contribui para que este se sinta parte da escola. Como enuncia Paro (2017), quando tratamos de organização humana, não necessariamente precisamos realizar controle do trabalho de outrem, como acontece em sistemas autoritários.

Ainda sobre o desenvolvimento do seu trabalho, a Coordenadora acrescenta que:

- frequenta diariamente as salas de aula;
- acompanha o movimento dos alunos nos diversos espaços e tempo da escola;
- acompanha o desenvolvimento das aprendizagens através dos resultados dos processos avaliativos realizados pelos professores;

- conversa com os alunos dentro da sala de aula, onde relatam seus problemas e dificuldades, inclusive na relação professor-aluno;
- costuma atender individualmente os alunos para ouvi-los em suas necessidades e tentar resolver suas dificuldades;
- promove diálogos e aconselhamentos e incentiva os alunos a participarem das atividades culturais e artísticas promovidas no contexto intra e extraescolar.

Comprovamos outro número de ações desenvolvido pela Coordenadora, que se ajustam na perspectiva de que o coordenador pedagógico é um articulador do processo ensino aprendizagem. Entretanto, apesar de percebemos que essas ações são realizadas com boas intenções, notamos que não possuem sistematização metodológica, revelam-se desarticuladas entre si e do contexto social da escola.

Desta maneira, a ação da Coordenadora se enquadra sobre a perspectiva do supervisor “ativista” aquele que não reflete sobre o processo de trabalho, que não retroalimenta a ação educativa, não expressa as intencionalidades coletivas, portanto, não desenvolve a práxis.

## PARA CONCLUIR

Desenvolver o trabalho pedagógico na escola como coordenador pedagógico é tarefa desafiadora, principalmente quando os atores da escola não dominam sua compreensão, e quando o próprio coordenador desconhece o significado de elementos que podem dar robustez a sua prática.

Desta forma, ao caminhar por esse estudo no qual objetivamos refletir sobre a atuação da CP em uma escola do município de Turiaçu-MA, notamos que a Coordenadora sujeito da nossa pesquisa, demonstra ter muita vontade para realizar o seu trabalho a contento, desenvolve multiplicidade de atividades e depreende um grande esforço e energia para atingir o objetivo, manifesta compromisso com a escola, desenvolve uma prática de aproximação com os professores que incide diretamente no âmbito da sala de aula, que é o espaço em que a prática educativa acontece de forma planejada e intencional. No entanto, observamos que é engolida pelo cotidiano, não consegue construir uma

experiência no campo pedagógico Atribuímos esse fator aos ranços de comportamento do “supervisor tarefeiro”, que ainda perdura em sua postura. O que mencionamos de certa forma a impede de compreender a escola como local social de formação crítica e cidadã, bem como compreender o currículo em sua complexidade. Assim, a sua atuação não abarca todas as abrangências que requer o seu papel.

Além disso, a própria Coordenadora, menciona que um dos seus maiores desafios é a falta de formação específica nessa área, formação que propicie a potencialização do trabalho pedagógico em todas as suas dimensões.

Talvez pela carência do trabalho pedagógico nas escolas do nosso Estado, (incluímos o município onde se desenvolveu a pesquisa), tendenciamos a priorizar o trabalho junto aos professores em detrimento da compreensão da escola como espaço de construção de cidadania. Contudo, uma ação não inviabiliza outra, ao contrário, pensamos que as grandes discussões coletivas travadas na escola, em maioria, são encaminhadas a partir do contato com as problemáticas particularizadas que surgem no cotidiano escolar, porque em sua função de articular, formar e transformar, o coordenador é o elemento mediador entre currículo e professores e só poderá desenvolver essa atividade a contento a partir do direcionamento de uma lógica clara e precisa sobre a escola e os alunos que quer educar.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de. O papel do coordenador pedagógico: função é estratégica para mediação entre as diversas instâncias educacionais. In. Reportagens - **Revista Educação**, set. 2011. São Paulo, 2011. Disponível em: <http://revistaeducacao.com.br/textos/142/artigo234539-1.asp>. Acesso: 15 de jul. 2016.

AUGUSTO, Silvana. Desafios do coordenador pedagógico. In. **Nova Escola**. São Paulo, nº 192, maio 2006. Disponível na biblioteca do ambiente do Curso de Pós-Graduação em Coordenação Pedagógica-UFMA, 2015.



CÂMARA DOS DEPUTADOS. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 10. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições da Câmara, 2014.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi. **Sala Ambiente Realidade Escolar e Trabalho Pedagógico**. In. Apostila do Curso de Pós-Graduação Lato sensu em Coordenação Pedagógica-UFMA. São Luis-MA: UFMA, 2015.

FUHR, Roseli Jacinta. **O currículo na rede municipal de Nova Hartz: o instituído e o instituinte**. Porto Alegre: UFRGS, 2010. TCC (graduação), Curso de Graduação em Pedagogia Licenciatura, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/71975/000880529.pdf?sequence=1>. Acesso em: 13 de julho de 2016.

GONDIM, Edinólia Portela; MORAES, Lélia Cristina Silveira de. **Direitos Humanos e Currículo – Módulo X**. Universidade Federal do Maranhão, Núcleo de Educação à Distância, Curso de Educação em Direitos Humanos. São Luis (MA): UFMA, 2013.

MACEDO, Elizabeth. **Teorias do currículo**. São Paulo. Cortez 2011.

MATHIAS, Amanda Cordeiro. **Currículo oculto X currículo formal: práxis pedagógica e a formação do educador**. In. EFDeportes.com. Revista Digital. Buenos Aires, Año 16, n. 161, Outubro de 2011. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd161/curriculo-oculto-x-curriculo-formal.htm>. Acesso em: 26 de julho de 2016.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Educação escolar e cultura (s): construindo caminhos**. Revista Brasileira de Educação, maio/jun./jul./ago. 2003, Nº 23, p.156-168. Biblioteca do Curso de Pós-Graduação em Coordenação Pedagógica, Sala Ambiente Currículo, Cultura e Conhecimento Escolar-CCCE. São Luis-MA: UFMA, 2015.

PACHECO, José Augusto. **Currículo e gestão escolar no contexto das políticas educacionais**. IN. Revista Brasileira de Política e

Administração da Educação, v. 27, n. 3, p. 361-588, set./dez. 2011, Goiás: UFGO, 2011. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpaee/article/view/26410/15402>. Acesso: 19 de jul. 2016.

PARO, Vitor Henrique. **Crítica da estrutura da escola**. São Paulo, Cortez 2011.

PIMENTA, Selma Garrido. Questões sobre a organização do trabalho na escola. In. **Ideias**, v. 16. p. 78-83, São Paulo, 1993. Disponível na biblioteca do ambiente do Curso de Pós-Graduação em Coordenação Pedagógica-UFMA, 2015.

PIRES, Ennia Débora Passos Braga. **A prática do Coordenador Pedagógico: limites e perspectivas**. Campinas (SP): UECFE, 2005. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?view=vtls000366687>. Acesso: 12 de jul. 2016.

SANTOS, Lucíola Licínio de C. P. Políticas públicas para o ensino fundamental: parâmetros curriculares nacionais e Sistema Nacional de Avaliação (SAEB). In. **Rev. Educ. & Soc.**, vol. 23, n. 80, Setembro/2002, p. 346-367. Campinas (SP), 2002. Disponível em: [file:///C:/Users/Cliente/Downloads/politicas-publicas-para-o-ensino-fundamental%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Cliente/Downloads/politicas-publicas-para-o-ensino-fundamental%20(1).pdf). Acesso: 20 de jul. 2016.

SAVIANI, Dermeval. Sobre a natureza e especificidade da educação. In. **Em aberto**, Brasília, ano 3, n. 22, jul./ago. 1984. Biblioteca do Curso de Pós-Graduação em Coordenação Pedagógica-UFMA, 2015.

SCHEIBE, Leda; BOMBASSARO, Ticiane. Sala Ambiente Currículo, Cultura e Conhecimento. In. **Biblioteca do Curso de Pós-Graduação em Coordenação Pedagógica-CCCE**. São Luis-MA: UFMA, 2015.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Currículo: a atividade humana como princípio educativo**. 3. ed. São Paulo: Libertad, 2011.



## Capítulo 5

# ASPECTOS LEGAIS DA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NO ESTADO DA BAHIA E CONSIDERAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO

Ennia Débora Passos Braga Pires  
Soane Santos Silva  
Kergilêda Ambrósio de Oliveira Mateus

## INTRODUÇÃO

Segundo o Dicionário de Língua Portuguesa Aurélio - Século XXI - coordenação é o ato ou o efeito de coordenar, ou, ainda, a relação entre elementos que funcionam de modo articulado dentro de uma totalidade ordenada. Nessa acepção, o profissional de coordenação pedagógica, que atua nas unidades escolares, seria o elemento articulador das ações e relações que se estabelecem no e para o processo educativo. Percebe-se na ideia de ordenação como se a escola configurasse como um espaço asséptico, coeso, no qual os conflitos inexistem, ou, caso contrário, seriam facilmente contornados pela ação do coordenador.

Esse é o modelo de coordenação pedagógica que se tem em mente: um serviço especializado que se volta, prioritariamente, ora para o atendimento às questões de qualidade do ensino, ora para a busca da eficiência e da racionalidade do processo educativo. Ainda permanece a ideia da necessidade desse profissional para a melhoria do aspecto qualitativo da educação, a mesma justificativa que fundamentou o Parecer 252/69 quando da instituição das habilitações técnicas no curso de Pedagogia, dando origem aos especialistas em educação para atuarem nas funções de orientação, administração, supervisão e inspeção.

É considerando a importância da atividade de coordenação pedagógica no espaço escolar que este trabalho tem como objetivo apresentar uma análise da legislação do Estado da Bahia que regula a organização do trabalho da coordenação pedagógica. Mais especificamente busca-se discutir as atribuições legais prescritas considerando os requisitos de sua formação e explicitar as características e concepções que fundamentam a ação desse profissional, trazendo a relevo a perspectiva do Estado sobre a coordenação pedagógica.

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica que possibilitou o levantamento de informações acerca das leis que constituem a atividade de coordenação pedagógica no Estado da Bahia, como também o aporte teórico necessário para a fundamentação dos aspectos organizacionais do trabalho pedagógico, bem como da sua formação. Esse tipo de pesquisa permite investigar de forma ampla os aspectos que envolvem a temática e leva o investigador a explorar novos enfoques acerca do campo de estudo. Para tanto, realiza-se uma análise documental da Lei 8.261 de 29 de maio de 2002, que dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público do Ensino Fundamental e Médio do Estado da Bahia no intuito de compreender a relação entre as políticas educacionais e a organização do trabalho dos coordenadores. Posteriormente, apresenta-se uma reflexão sobre a configuração da organização do trabalho do coordenador pedagógico e os requisitos legais de sua formação.

Na perspectiva do Estado, o coordenador pedagógico é o agente responsável pelo constante acompanhamento das ações que influenciam direta ou indiretamente o desenvolvimento e desempenho do

processo educativo. No entanto, percebe-se certa indefinição ou ausência de uma proposta concreta de trabalho que exprima a adoção de uma determinada concepção de educação, que oriente a condução das ações dos coordenadores pedagógicos, visando o alcance de objetivos que se consubstanciem e expressem tal concepção.

## **O QUE DIZ A LEGISLAÇÃO**

O documento legal que oferecerá o suporte necessário para a apresentação e análise proposta será a Lei nº 8.261, de 29 de maio de 2002 que dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público Estadual do Ensino Fundamental e Médio do Estado da Bahia e consolida a Legislação do Magistério adequando-a às Constituições Federal e Estadual e à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Fundamentado nessa legislação, apresentaremos os dados acerca do coordenador pedagógico.

## **A CRIAÇÃO DO CARGO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO**

Segundo o Estatuto do Magistério Público do Estado da Bahia, compreende-se por cargo um conjunto orgânico de atribuições e responsabilidades cometidas a um servidor com as características essenciais de criação por lei, com denominação própria, número certo e pagamento pelos cofres do Estado.

A criação do cargo do coordenador pedagógico precede à Lei nº 8.261, de 29 de maio de 2002, tendo sido determinada pela Lei nº 7.023, de 23 de janeiro de 1997, que alterou os dispositivos da Lei nº 6.677, de 26 de setembro de 1994. Nos termos dessa lei, lê-se no artigo 7º:

Os atuais cargos de Orientador Educacional e Supervisor Escolar da estrutura do Magistério de 1º e 2º Grau do Estado, mantidos os correspondentes quantitativos e nível de classificação, ficam transformados em cargos de Coordenador Pedagógico, cujas especificações abrangerão as atribuições das nomenclaturas ora transformadas, passando as

mesmas a serem desempenhadas pelos ocupantes do cargo citado de acordo com as necessidades dos estabelecimentos de ensino em que estejam lotados.

## O LOCAL OCUPADO NA ESTRUTURA DO MAGISTÉRIO

O capítulo II da Lei nº 8.261, de 29/05/2002, apresenta a organização do Magistério Público Estadual do Ensino Fundamental e Médio, conforme explicita o Artigo 4º:

Art. 4º - Compõem o Magistério Público Estadual do Ensino Fundamental e Médio os servidores que exerçam atividades de docência e de suporte pedagógico direto à docência, incluídas as de direção, planejamento, administração escolar e coordenação pedagógica.

Na acepção dessa lei, entende-se por quadro do magistério um conjunto de cargos de provimento efetivo e em comissão, quantitativamente indicados e distribuídos em carreiras, na área da Educação, lotados na Secretaria da Educação do Estado da Bahia. Vejamos o enunciado do Artigo 5º - O quadro do magistério do Ensino Fundamental e Médio compreende os cargos de professor e coordenador pedagógico.

É interessante a forma como a Lei apresenta a composição do quadro do magistério de forma escalonada, como indica o Artigo 6º:

Art. 6º - O quadro do magistério compõe-se dos seguintes cargos escalonados:  
I Professor - P;  
II Coordenador Pedagógico - CP.

Aqui, diferentemente do que ocorria no antigo sistema de supervisão escolar, o coordenador pedagógico não ocupa um local hierarquicamente privilegiado em relação aos docentes, e, sim, de similaridade; ambos pertencem ao mesmo enquadramento profissional. Essa inovação permite um diferente tipo de relação entre o coordenador e os professores, distinto daquele que se desenvolvia entre o su-

pervisor e os docentes, que se pautava na subordinação dos últimos, auferida pela graduação da autoridade, o que distanciava os profissionais da educação e que se centrava, principalmente, no controle que os supervisores exerciam sobre a ação docente.

Ao colocar, num mesmo patamar, coordenador pedagógico e professores, a legislação contribui, resguardando as atribuições específicas de cada cargo, para o desenvolvimento de relações de parceria no exercício das ações educativas no cotidiano escolar. O coordenador pedagógico não é apresentado como alguém que, com uma “*super visão*” do processo educativo, regula e controla o trabalho docente. Na legislação, o cargo do coordenador pedagógico compõe, pois, o quadro do magistério com um conjunto de atribuições de suporte direto à docência e à administração escolar. É o que denota as atribuições apresentadas no item subsequente.

## AS ATRIBUIÇÕES

Transcreveremos, na íntegra, o Artigo 8º da Lei 8.261 que determina as atribuições do coordenador pedagógico, dada a relevância dessas informações para o conhecimento da organização do seu trabalho no interior das unidades escolares. Legalmente suas competências são as que se seguem:

Art. 8º - São atribuições do coordenador pedagógico:

I - coordenar o planejamento e a execução das ações pedagógicas nas Unidades Escolares ou DIREC;

II - articular a elaboração participativa do Projeto Pedagógico da Escola;

III - acompanhar o processo de implantação das diretrizes da Secretaria relativas à avaliação da aprendizagem e dos currículos, orientando e intervindo junto aos professores e alunos, quando solicitado e/ou necessário;

IV - avaliar os resultados obtidos na operacionalização das ações pedagógicas, visando à sua reorientação;

V - coordenar e acompanhar as atividades dos horários de Atividade Complementar - AC em Unidades Escolares, viabilizando a atualização pedagógica em serviço;

VI - estimular, articular e participar da elaboração de projetos especiais junto à comunidade escolar;



- VII - elaborar estudos, levantamentos qualitativos e quantitativos indispensáveis ao desenvolvimento do sistema ou rede de ensino ou da escola;
- VIII - elaborar, acompanhar e avaliar, em conjunto com a Direção da Unidade Escolar, os planos, programas e projetos voltados para o desenvolvimento do sistema e/ou rede de ensino e de escola, em relação a aspectos pedagógicos, administrativos, financeiros, de pessoal e de recursos materiais;
- IX - promover ações que otimizem as relações interpessoais na comunidade escolar;
- X - divulgar e analisar, junto à comunidade escolar, documentos e projetos do Órgão Central, buscando implementá-los nas Unidades Escolares, atendendo às peculiaridades regionais;
- XI - analisar os resultados de desempenho dos alunos, visando à correção de desvios no planejamento pedagógico;
- XII - propor e planejar ações de atualização e aperfeiçoamento de professores e técnicos, visando à melhoria de desempenho profissional;
- XIII - conceber, estimular e implantar inovações pedagógicas e divulgar as experiências de sucesso, promovendo o intercâmbio entre unidades escolares;
- XIV - identificar, orientar e encaminhar, para serviços especializados, alunos que apresentem necessidades de atendimento diferenciado;
- XV - promover e incentivar a realização de palestras, encontros e similares, com grupos de alunos e professores sobre temas relevantes para a educação preventiva integral e cidadania;
- XVI - propor, em articulação com a direção, a implantação e implementação de medidas e ações que contribuam para promover a melhoria da qualidade de ensino e o sucesso escolar dos alunos;
- XVII - organizar e coordenar a implantação e implementação do Conselho de Classe numa perspectiva inovadora de instância avaliativa do desempenho dos alunos;
- XVIII - promover reuniões e encontros com os pais, visando à integração escola/família para promoção do sucesso escolar dos alunos;
- XIX - estimular e apoiar a criação de Associações de Pais, de Grêmios Estudantis e outras que contribuam para o desenvolvimento e a qualidade da educação;
- XX - exercer outras atribuições correlatas e afins.

Ainda sobre as atribuições exercidas pelos coordenadores pedagógicos em relação ao assessoramento direto ao trabalho docente, encontramos, no corpo da Lei 8.261 de 29/05/2002, os Artigos 55º, 56º e 57º, que transcrevemos abaixo, respectivamente:

Art. 55º - Para desenvolvimento das Atividades Complementares dos professores da 5ª à 8ª série do Ensino Fundamental e os do Ensino Médio, deverão ser reservadas 25% (vinte e cinco por cento) da carga horária correspondente ao regime de trabalho a que os mesmos se subordinem, e, a partir de 1º de janeiro de 2003, deverão ser reservadas as cargas horárias estabelecidas no anexo VII desta Lei;

Art. 56º - Considera-se Atividade Complementar a carga horária destinada, pelos professores em efetiva regência de classe, com a participação coletiva dos docentes, por área de conhecimento, à preparação e avaliação do trabalho didático, às reuniões pedagógicas e ao aperfeiçoamento profissional, de acordo com a proposta pedagógica de cada unidade escolar;

Art. 57º - É obrigatória a participação de todos os professores em efetiva regência nas Atividades Complementares, em dia e hora determinados pela direção da unidade escolar, sendo essas atividades supervisionadas pelo coordenador pedagógico, sem prejuízo da carga horária destinada à efetiva regência de classe.

De todas as funções atribuídas ao coordenador pedagógico, a mais explicitada é a de acompanhamento. Deverão ser acompanhados, por exemplo, o processo de implantação das diretrizes curriculares de avaliação; as atividades dos horários de Atividade Complementar, os planos, programas e projetos voltados para o desenvolvimento do sistema no que tange a aspectos pedagógicos, administrativos, financeiros, de pessoal e de recursos materiais.

Analisando as demais atribuições, identificamos outras funções que, embora escritas de outra forma, carregam o sentido de acompanhamento permanente de aspectos do processo educativo, como a coordenação do planejamento e de ações pedagógicas; a avaliação dos resultados dessas ações; a elaboração de levantamentos qualitativos e quantitativos da escola; a análise dos resultados de desempenhos dos alunos; o encaminhamento de alunos com necessidades

de atendimento diferenciado; e a promoção de ações que visem à atualização e aperfeiçoamento de professores e técnicos. Evidencia-se, assim, o papel de suporte ao processo educativo assumido pelo coordenador pedagógico.

Na perspectiva do Estado, que emerge da análise da Legislação, o coordenador pedagógico inserido na unidade escolar é o agente responsável pelo constante acompanhamento das ações que influenciam direta ou indiretamente o desenvolvimento e desempenho do processo educativo. No entanto, ainda tendo como referência o texto legal, percebe-se indefinição ou a ausência de uma proposta concreta de trabalho que exprima a adoção de uma determinada concepção de educação, que oriente a condução dessas ações visando ao alcance de objetivos que se consubstanciem e expressem tal concepção.

A legislação não deixa explícita a direção a ser tomada na condução das funções exercidas pelos coordenadores pedagógicos, e isso demonstra a ausência de uma postura teórica orientadora da prática.

## A FORMAÇÃO REQUERIDA

Na lei 8.261, de 29/05/2002, é o Artigo 10º, transcrito a seguir, que trata da formação de profissionais para o exercício do cargo de coordenação pedagógica:

Art. 10º - A formação de profissionais para a coordenação pedagógica no Ensino Fundamental e Médio será feita em curso de graduação em Pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da Instituição de ensino, garantida, nessa formação, a base comum nacional.

A apreciação deste Artigo torna patente o atendimento à Lei 9.394/20, de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional no tocante à formação dos profissionais da educação. Em seu Artigo 64º, a LDB determina que:

A formação de profissionais da educação para a administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de

graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação a critério da instituição de ensino, garantida nesta formação, a base comum nacional.

A esse respeito cabem duas ressalvas. Primeiro, a de que na Rede Pública Estadual de Ensino da Bahia, em 1997, os cargos de orientador educacional e supervisor escolar foram transformados em cargos de coordenador pedagógico, agente este que, atualmente, exerce as funções das nomenclaturas transformadas. A segunda ressalva diz respeito ao fato de que, na maioria dos Sistemas de Ensino dos outros Estados da Federação, permanece a existência de cargos de orientação pedagógica e supervisão escolar. É pertinente que o requisito legal de formação do coordenador pedagógico seja o mesmo. O que se modificou foi a nomenclatura atribuída e, de certa forma, as atribuições a serem desenvolvidas em função da aglutinação, com algumas alterações, das funções exercidas.

Pela urgência e relevância da problemática que envolve a política de formação dos profissionais da educação na atualidade, abriremos um pequeno espaço para apresentar algumas questões pertinentes a esse tema. Ressalta-se que serão abordados apenas alguns aspectos dessa problemática, cientes de que se trata de uma questão muito complexa e multidimensional, o que demanda grande esforço no tratamento de suas questões, o que ultrapassa os limites da abordagem que, por ora, propomos.

## **OS CAMINHOS OU DESCAMINHOS DA POLÍTICA DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO**

Parece necessário, para a compreensão das políticas de formação de professores, ir além das especificidades dessas políticas, tentando situá-las dentro da reforma do Estado capitalista brasileiro considerando a estrutura macroeconômica no qual está inserida. Faremos, pois, uma breve incursão nessa temática.

Sanfelice (2003), analisando a questão da relação entre o estatal e o privado e o papel que o Estado exerce como ordenador jurídico da educação escolar, afirma que:

[...] as reformas que o Estado promove na educação escolar, talvez não possam ser explicadas no interior do próprio Estado. O modo de produção capitalista, nas suas diferentes manifestações em cada sociedade, na medida em que revoluciona continuamente as condições da produção material, impõe exigências ao Estado e à própria educação escolar (SANFELICE, 2003, mimeo).

Constata-se que as redefinições do papel do Estado influenciadas pelo sistema capitalista interferiram diretamente nas relações entre o público e o privado e nos processos educativos, como reafirmam Peroni e Caetano (2015, p. 338):

A relação entre o público e o privado na política educacional é parte constitutiva das mudanças sociais e econômicas; não é uma questão de determinação, mas de relação e processo. Desse modo, tanto o Estado quanto a sociedade civil são partes constitutivas do movimento de correlação de forças de sujeitos situados em um contexto histórico e geográfico, perpassados por projetos societários distintos. Não se trata de uma contraposição entre Estado e sociedade civil, pois vivemos em uma sociedade de classes em que sociedade civil e Estado são perpassados por interesses mercantis.

O capitalismo necessita de constantes transformações que são imprescindíveis para a sua manutenção e hegemonia. Nesse processo, o papel do Estado ganha relevo e ocupa o lugar de centralidade na orientação e, ou, indução de tais transformações no âmbito da produção, da economia, da política, da cultura e da educação. Foi essa a lógica que orientou a reforma do Estado brasileiro e lhe deu novos contornos: mínimo para as políticas sociais, incluindo a educação, e forte na centralidade das políticas em todos os setores de ação e na transferência de responsabilidades da área social para a sociedade civil, permanecendo, entretanto, subserviente aos ditames do centro do capitalismo global. Nas palavras de Silva Jr. (2002, p. 33),

[...] não é difícil tornar explícito o movimento de mudanças no Estado: a esfera pública restringe-se, mas continua forte, enquanto a privada expande-se por meio de uma

nova regulamentação, muito distinta da que regulamentava o público no Estado de bem-estar social. O Estado nacional é forte e pouco interventor no econômico e no social: forte porque produz políticas sobre as diversas atividades de Estado; pouco interventor, pois impulsiona, segundo a ideologia liberal, um movimento de transferência de responsabilidade de sua alçada para a da sociedade civil, ainda que as fiscalize, avalie e financie, conforme as políticas por ele produzidas e influenciadas pelas agências multilaterais.

Esse mesmo autor aponta que o poder regulador, sob a forma do político, é agora o poder econômico macrogerido pelo capital financeiro, assinalando para a mercantilização da educação e das políticas educacionais, o que, no seu entendimento, estaria produzindo relações sociais que se materializam em práticas humanas orientadas pela racionalidade do capital, gerando graves consequências para a cidadania e para a educação.

Na bibliografia educacional brasileira recente, observa-se a crescente produção de trabalhos que evidenciam as relações das reformas educativas ocorridas nas últimas décadas, focalizando a intervenção das agências multilaterais de financiamento, no direcionamento e reordenamento dos países periféricos do capitalismo global às novas exigências do mundo produtivo. Freitas, 2003; Kuenzer, 1999; Maués, 2003; Neves, 2002; Shiroma, 2002; Scheibe, 2002; Silva, 2002; Silva Jr., 2003; Veiga, 2002; Vieira, 2002 são alguns dos inúmeros trabalhos que apontam nessa direção.

Silva (2002) apresenta um rico estudo acerca da intervenção do banco mundial na formulação e no monitoramento das políticas para a educação brasileira, evidenciando o consentimento do governo federal, de parte dos estaduais e das elites dirigentes nacionais. Em seu trabalho, fica patente que as políticas para a educação pública são resultantes das imposições das instituições internacionais, tanto pelo poder financeiro de que dispõe, como, também, pelo apelo ideológico eficaz na consecução do consentimento dos governados.

De fato, as políticas de formação de professores implementadas no Brasil, na última década, seguem essa orientação e estão ligadas às exigências criadas pelas mudanças econômicas e sociais resultantes

da globalização, dos avanços científicos e tecnológicos e do papel que o mercado vem assumindo na esfera global.

Maués (2003) afirma que é a partir desse cenário que as políticas educacionais são desenhadas; as reformas passam a ser internacionais, tendo em vista que seus objetivos são determinados pelos organismos multilaterais cujos fins estão voltados para o crescimento econômico, e, para tanto, procuram alinhar a escola à empresa, e os conteúdos ensinados às exigências do mercado. Nessa lógica, os profissionais da educação deverão ser formados dentro de um perfil que os habilite a exercer suas funções na dita sociedade do conhecimento e preparar as novas gerações para nela atuar.

A esse respeito Freitas (2003) apresenta um balanço sucinto das políticas sociais, e, em específico, as educacionais no âmbito das políticas de formação de professores, implementadas, no Brasil, a partir da década de 1990:

Nos anos de 1990, a “década da educação”, vivenciamos o aprofundamento das políticas neoliberais. O processo de ajuste estrutural, com o enxugamento dos recursos do Estado para a educação e para as políticas sociais, e a privatização criam novas formas de direcionamento dos recursos públicos: sua distribuição, centralização e focalização para as experiências que se adequem aos princípios das reformas sociais em curso. Configura-se o descompromisso do Estado para com o financiamento da educação para todos, em todos os níveis, revelando a subordinação do nosso país às exigências do Banco Mundial e à lógica do mercado. No âmbito das políticas de formação de professores, mudanças significativas foram implementadas, objetivando a construção de um professor com habilidades e competências capazes de torná-lo a correia de transmissão, na escola e na sala de aula, das novas formas de laboralidade demandadas pelo nível de desenvolvimento do capitalismo na atualidade (FREITAS, 2003, p. 1.097).

Assim, essa proposta para a formação dos profissionais da educação introduz uma nova compreensão do educador e de sua formação, determinando para isso, dentre outras medidas, a criação de novas instâncias responsáveis pela formação docente, como os Institutos

Superiores de Educação, a criação do Curso Normal Superior e o desenvolvimento de competências profissionais como conteúdo no processo formativo.

Dentre as muitas questões polemizadas que foram apontadas por pesquisadores a partir da análise das legislações que orientam as políticas de formação de professores, no período posterior à Lei 9.394/96, destaca-se a busca de se consolidar ações que efetivamente melhorem a qualidade da formação dos profissionais da educação e que estas reverberem como melhoria da qualidade da educação básica no país.

Dentro das legislações em vigor que abordam essa formação destacamos o Plano Nacional de Educação, instituído pela Lei 13.005/2014 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica, Resolução nº 02/2015.

Promulgada no ano de 2014, o Plano Nacional de Educação, considerado documento articulador do Sistema Nacional de Educação, traz 20 metas a serem atingidas no prazo dos 10 anos da sua vigência. Destacamos as metas 15 e 16 que tratam da formação dos profissionais da educação, nelas destacam-se,

Meta 15 - garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

Meta 16 - formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (BRASIL, 2014).

A meta 15 estabeleceu a garantia de uma política de formação dos profissionais da educação que deveria ser estruturada dentro do



princípio de colaboração entre todos os entes federados, de maneira a se efetivar uma política nacional de formação articulada com os sistemas, redes, instituições de educação básica e do ensino superior. A partir dessa proposição, vislumbra-se uma maior possibilidade de aproximação entre todos os envolvidos e a perspectiva de se elaborar e implementar propostas de formação de maneira ampliada, dentro da complexidade que as caracterizam.

Quanto a meta 16, o Plano garante a formação dos profissionais da educação em nível de pós-graduação, destacando a formação continuada como elemento fundamental de um percurso formativo mais consistente e que seja perene, de maneira a atender as necessidades e demandas contextuais dos respectivos sistemas de ensino.

Como desdobramentos do Plano Nacional de Educação e para atender as suas deliberações, principalmente no que se refere as metas acima descritas que abordam a formação dos profissionais da educação, foram instituídas, por meio da Resolução nº 02 de 1º de julho de 2015, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais de Magistério para a Educação Básica.

A resolução 02/2015 apresenta alguns princípios que devem permear a formação dos profissionais do magistério, dentre eles a “compreensão da formação continuada como componente essencial da profissionalização inspirado nos diferentes saberes e na experiência docente, integrando-a ao cotidiano da instituição educativa, bem como ao projeto pedagógico da instituição de educação básica” (BRASIL, 2015).

As diretrizes defendem a formação dos profissionais da educação como percurso que deve ser contínuo e que a mesma precisa, desde o início, ter como *locus* das práticas, análises, reflexões, estudos e pesquisas, as instituições de educação básica, visto que é no chão da escola que se concretizam as dinâmicas que permeiam a atuação desses profissionais.

A partir desses direcionamentos, destacamos que a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério deverá ter como base a prática como componente curricular e, a partir da imersão no cotidiano escolar desde o princípio dos seus percursos formativos e

de maneira contínua, suscitar em todos os envolvidos no processo, inquietações que os movam para realização de reflexões e pesquisas que apontem para encaminhamentos de outras e novas práticas pedagógicas e que as mesmas atendam as demandas suscitadas no cotidiano das instituições de ensino. Seguindo essa lógica a Resolução 02/2015, propõe como um dos seus princípios: “a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 2015).

É importante salientar que o campo de atuação dos profissionais da educação requer repertórios de saberes com determinadas especificidades e que estas não podem ser negligenciadas dentro da sua formação. A esse respeito, as Diretrizes defendem: “um projeto formativo nas instituições de educação sob uma sólida base teórica e interdisciplinar que reflita a especificidade da formação docente, assegurando organicidade ao trabalho das diferentes unidades que concorrem para essa formação” (BRASIL, 2015).

Compreendemos que os aspectos destacados, constituem avanços importantes referentes à formação dos profissionais de educação no Brasil. As Diretrizes defendem uma concepção de formação de professores que precisa estar em permanente diálogo com seu lócus de atuação, requerendo, dessa maneira, maior aproximação entre as instituições da educação superior e as da educação básica de maneira que viabilize a práxis enquanto eixo fundante dos processos formativos desses profissionais.

Entretanto, destacamos que historicamente as propostas elaboradas para a formação e valorização dos profissionais do magistério ainda estão longe de atender as reais necessidades desses profissionais.

Uma proposta coerente de formação de professores deve incorporar uma sólida formação profissional acompanhada de possibilidades de aprofundamentos com a participação em pesquisas, realização de leituras e participação em eventos, dentre outras atividades práticas que aproximem o estudante da realidade social e profissional (MAUÉS, 2003).

Se levarmos em consideração que uma das características da profissionalização se prende ao fato de o futuro profissional receber

uma longa e sólida formação de natureza científica, podemos inferir que o Brasil tem adotado um modelo de formação de professores que consiste muito mais em conceder uma certificação do que em conferir uma boa qualificação aos leigos atuantes no sistema educacional e aos futuros professores.

As políticas de formação de professores no Brasil não têm favorecido a profissionalização e a necessária e justa valorização do magistério. Tem, sim, contribuído para o processo de desqualificação do trabalho docente através da redução do conhecimento no processo formativo.

Essas políticas apontam para a flexibilização da formação, tornando a formação mais aligeirada em relação à duração, esvaziada no que tange aos conteúdos, hierarquizada pela adoção de escolas de diferentes qualidades para a formação dos profissionais da educação, o que representa um entrave para a profissionalização do magistério e um reforço à desvalorização dos profissionais da educação.

Ademais, a não-valorização do profissional da educação, os salários aviltantes, as precárias condições de trabalho, a ausência de infraestrutura adequada que favoreça o exercício profissional continuam sendo questões fulcrais sem solução, que afetam diretamente a formação docente e a condição do magistério no Brasil; fato que, no nosso entendimento, compromete o desempenho satisfatório dos educadores e, conseqüentemente, a qualidade do trabalho educativo.

Agravando essa situação, na Bahia, assim como nos outros Estados da região Nordeste, ainda é expressiva a presença de professores leigos atuando nas mais diversas áreas do Ensino Fundamental e Médio. Este fato, atrelado às questões acima descritas, vem caracterizar o contexto educacional no qual os coordenadores pedagógicos se inserem.

## **AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO**

A instituição de um sistema de ensino preocupado com a qualidade dos profissionais de educação com uma proposta de formação,

tanto inicial, quanto continuada, sólida e eficaz é um anseio histórico e ainda perpassa as discussões das políticas públicas implementadas nos dias atuais.

Os documentos legais em vigor – Diretrizes Curriculares Nacionais de Formação de Professores, Plano Nacional de Educação, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – reforçam esta preocupação e direcionam a implantação de políticas públicas de formação de professores que se aproximem desses anseios, prioritariamente no que tange a uma proposta de formação dos profissionais da educação que seja contínua e dentro dos seus campos de atuação.

Contudo, no quesito formação voltada especificamente aos profissionais que atuam em coordenação pedagógica, ainda existe uma fragilidade dessas políticas públicas implantadas. Em 2009, foi lançado pelo MEC o Projeto Pedagógico do Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Coordenação Pedagógica, oferecido pelo Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública.

O Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública compõe o Plano de Metas “Compromisso Todos pela Educação” e integra o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), articulando-se, portanto, às ações ministeriais de mobilização em torno da melhoria da Educação Básica e do fortalecimento da escola pública brasileira (BRASIL, 2009).

O Programa teve início em 2005, posteriormente foi disciplinado pela Portaria nº 145, de 11 de fevereiro de 2009, publicada no DOU em 12/02/2009 e, dentre os seus objetivos, destaca-se:

Estimular o desenvolvimento de práticas de gestão democrática e de organização do trabalho pedagógico que contribuam para uma aprendizagem efetiva dos alunos, de modo a incidir, progressivamente, na melhoria do desempenho escolar (BRASIL, 2009).

O Projeto Pedagógico do Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Coordenação Pedagógica surge do reconhecimento da importância de oferecer formação continuada aos coordenadores

pedagógicos, conforme ressalta o documento de implementação do Projeto:

A proposta de um curso de formação continuada para os profissionais que atuam na área da coordenação pedagógica nasce do reconhecimento da importância desse profissional para a melhoria da qualidade do ensino brasileiro. De fato, o Coordenador Pedagógico, sendo um membro da equipe gestora da escola, desenvolve o importante papel de articulador e integrador dos processos educativos (BRASIL, 2009).

Segundo o documento o curso teria como propósito:

Formar, em nível de pós-graduação *lato sensu*, coordenadores pedagógicos que atuam em instituições públicas de educação básica, visando à ampliação de suas capacidades de análise e resolução de problemas, elaboração e desenvolvimento de projetos e atividades no âmbito da organização do trabalho pedagógico e do processo de ensino-aprendizagem (BRASIL, 2009).

O Estado da Bahia implantou o curso por meio de uma parceria, iniciada no ano de 2010, firmada entre a Universidade Federal da Bahia – UFBA, através da Faculdade de Educação, com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e 08 municípios buscando atender uma demanda expressiva de profissionais da Rede Estadual e Rede Municipal de Ensino.

Os efeitos e resultados do curso permeiam as esferas das instituições escolares por todo o Estado, porém ressalta-se, faz-se necessário a continuidade de política de formação, uma vez que as últimas pesquisas voltadas a organização do trabalho de coordenação pedagógica evidencia-se ainda limites para o desenvolvimento de competências deste profissional e a necessidade de formar novos coordenadores pautados nas atribuições legais, com foco na valorização profissional e a qualidade da educação.

Cabe também a reflexão em torno da oferta do curso de especialização em coordenação pedagógica objetivando apenas atender uma exigência do Estado, pautada nas exigências das políticas de formação com resquícios de um sistema gerencial de educação sob as bases das políticas neoliberais de mercado.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão em torno da organização do trabalho da coordenação pedagógica do Estado da Bahia apontou para o reconhecimento da importância desse profissional no gerenciamento do trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas. É inegável a relevância do coordenador para que a escola possa estar desenvolvendo um trabalho didático articulado e coerente.

Podemos compreender o coordenador pedagógico que atua na rede pública estadual de ensino da Bahia como um profissional híbrido<sup>1</sup>, tanto pela sua formação acadêmica quanto pela natureza das atribuições que exercem em seu cotidiano. Até 1997, existia nas escolas estaduais o supervisor escolar e o orientador educacional. Com a Lei Estadual nº 7.023, de 23 de janeiro de 1997, esses cargos foram transformados em cargos de coordenador pedagógico, o profissional que passaria a abranger as atribuições das nomenclaturas extintas. A partir de então, temos coordenadores pedagógicos formados no curso de Graduação em Pedagogia, nas antigas habilitações de supervisão escolar ou orientação educacional, exercendo, independentemente da habilitação cursada, as atribuições antes exercidas por esses dois profissionais dos cargos extintos.

A análise da legislação que determina as atribuições do coordenador pedagógico evidencia que o Estado enfatiza sua função técnica na medida em que o percebe como agente responsável pelo “acompanhamento” das ações que influenciam no desenvolvimento e desempenho do processo educativo. Decorrem daí a expressão acompanhar, coordenar, propor, estimular, promover, dentre outras, tão presentes no rol de suas atribuições prescritas no artigo 8º, da Lei 8.261, de 29 de maio de

---

<sup>1</sup> Em Biologia, considera-se híbrido aquele que é originário de espécies diferentes. Tomamos emprestada essa terminologia para caracterizar o coordenador pedagógico da Rede Pública de Ensino do Estado da Bahia, em virtude da criação do seu cargo se originar da “transformação” (terminologia da legislação) de dois outros profissionais, orientador educacional e os supervisores escolares, que atuavam na escola com atribuições e formação acadêmica distintas. Muito embora ambos tenham recebido inicialmente a mesma formação no curso de Pedagogia, cursaram, ao final, habilitações diferentes e específicas. Um, o supervisor escolar se relacionava, predominantemente, com questões da organização do trabalho docente; o outro, o orientador educacional, tinha como foco de seu trabalho e de sua formação as questões relativas ao alunado.

2002. Entretanto, cabe ressaltar que a postura ideológica e política de um determinado profissional não se define, a priori, por meio de prescrições legais. A orientação que se dá à prática profissional tem haver com os interesses, com os conhecimentos, valores e crenças que cada um constrói ao longo de seu processo formativo e de sua trajetória profissional.

As atribuições legais do coordenador apresentam uma maior proximidade com as funções de supervisores pela ênfase no trabalho de acompanhamento do trabalho docente. Este indicativo acentua a dificuldade de compreensão das reais funções do coordenador no espaço ao considerar seu papel formador, articulador e transformador.

Acreditamos que o coordenador pedagógico pode vir a exercer e, muitas vezes, exerce um papel de grande relevância ao desempenhar suas atribuições, constituindo-se como um agente de mudanças e contribuindo por meio das ações junto aos docentes e discentes, para o desenvolvimento de uma educação de qualidade e afinada como os interesses da maioria.

## REFERÊNCIAS

BAHIA, Secretaria da Educação. **7.023 de 23/01/1997 e Decreto nº 6.471 de 01/06/1997**. Legislação Básica do Magistério Público Estadual de Ensino Fundamental e Médio: Estatuto – regulamento e plano de carreira. Salvador, 1998.

BAHIA. **Lei nº 8.261 de 29/05/2002**. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público do Ensino Fundamental e Médio do Estado da Bahia.

BRASIL. **Lei nº 9.394/96 de 20/12/96**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 02 de 01 de julho de 2015**. Institui as Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior

de Profissionais do Magistério para a Educação Básica. MEC/CNE/CP, 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério de Estado da Educação. **Portaria nº 145, de 11 de fevereiro de 2009**. Disciplina o Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública. Diário Oficial da União. Brasília DF, 2009. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=878-portaria-145-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=878-portaria-145-pdf&Itemid=30192). Acesso em 03/11/2018.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 24, n. 85, p. 1095- 1124, dez. 2003.

KUENZER, Acácia Zeneida. As políticas de formação: A constituição da identidade do professor sobranete. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 20, n. 68, p. 163-183, dez. 1999.

MAUÉS, Olgaíses. As políticas de formação de professores: a “universitarização” e a prática. In: **Anais da 26ª Reunião Anual da ANPED**. Poços de Caldas, MG, 2003.

NEVES, Lúcia M. W. (org.). **O empresariamento da educação: Novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 90**. São Paulo: Xamã, 2002.

PERONI, Vera Maria; CAETANO, Vidal Maria Raquel. **O público e o privado na educação Projetos em disputa?** Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 9, n. 17, p. 337-352, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/584/658>. Acesso em 02/11/2018.

SANFELICE, José Luiz. **A problemática do público e do privado na História da Educação no Brasil, 2003** (mimeo).

SCHEIBE, Leda. Formação dos profissionais da educação pós-LDB: vicissitudes e perspectivas. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; AMARAL, Ana Lúcia (orgs.). **Formação de professores: política e debates**. Campinas, SP: Papirus, 2002.



SHIROMA, Eneida Oto et al. **Política educacional**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SILVA JR, Celestino Alves da; RANGEL, Mary (orgs.). **Nove olhares sobre a supervisão**. 9. ed. Campinas, SP: Papirus, 2003.

SILVA JR., João dos Reis. **Reforma do Estado e da Educação no Brasil de FHC**. São Paulo: Xamã, 2002.

SILVA, Maria Abadia. **Intervenção e consentimento: a política educacional do Banco Mundial**. Campinas, SP: Autores Associados: São Paulo; FAPESP, 2002.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Professor; tecnólogo do ensino ou agente social? In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; AMARAL, Ana Lúcia (orgs.). **Formação de professores: política e debates**. Campinas, SP: Papirus, 2002.

VIEIRA, Sofia Lerche. Políticas de formação em cenários de reforma. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; AMARAL, Ana Lúcia (orgs.). **Formação de professores: política e debates**. Campinas, SP: Papirus, 2002.

## Capítulo 6

# COORDENADOR PEDAGÓGICO: contextos de atuação profissional

Huiratônio da Silva  
Kelly Almeida de Oliveira

### INTRODUÇÃO

O campo de atuação do Coordenador Pedagógico é muito amplo e desafiador, pois envolve atividades relacionadas aos componentes curriculares, a aprendizagem e construção de conhecimento, disciplina, ética, avaliação sensibilidade, materiais didáticos e a interação com a comunidade. Esta pesquisa surgiu da necessidade de compreender: Como o coordenador pedagógico desenvolve suas atividades para a melhoria do processo ensino aprendizagem em nossas escolas? Na sociedade atual são notórias as implicações decorrentes de inúmeras mudanças, de ordem política, social, econômica, ideológica. A escola, como instituição de ensino formalizada e de práticas pedagógicas reformuladas, tem enfrentado inúmeros desafios que comprometem a sua efetiva ação frente às exigências que surgem.

Os profissionais da educação devem estar conscientes de que o alunado brasileiro necessita ter uma formação cada vez mais ampla, promovendo o desenvolvimento das capacidades integrais desses

sujeitos. Para alcançar esse patamar, é necessária a presença e, principalmente, a participação do coordenador pedagógico consciente de sua função e da importância de sua formação e capacidade formadora nos trabalhos de formação continuada de sua equipe docente, além de manter o contato e cumplicidade entre pais, alunos, professores, direção e corpo técnico-administrativo e demais profissionais.

Em linhas gerais, entende-se como função da coordenação pedagógica os atos de gerenciar, coordenar e orientar todas as atividades relacionadas com o processo de ensino e aprendizagem, visando garantir a permanência do aluno e que este construa novos conhecimento com qualidade visando sucesso pessoal e coletivo. Partindo desse entendimento, podem-se identificar as funções formadora, articuladora e transformadora desse profissional que é, sem sombra de dúvidas, presença *sine qua non* no ambiente escolar.

O coordenador pedagógico deve identificar as reais necessidades dos professores e com eles encontrar soluções que priorizem uma intervenção no trabalho educacional primando a qualidade no aprendizado. Diante do exposto, vale refletir sobre quais são os desafios e as verdadeiras atribuições do trabalho do Coordenador Pedagógico na busca de uma educação de qualidade?

Perceber o universo escolar, nunca foi e nem será uma tarefa fácil. Haja vista que o ser humano, em diferentes tempos e espaços, vivenciou de forma intensa suas particularidades, mesmo dentro de cada projeto de unidade educacional seja, familiar ou como instituição escolar.

O pensar pedagógico democrático inviabiliza uma prática que seja pautada nas relações de poder autoritário, haja vista que o fazer coletivo demanda consideração, sobretudo respeito às particularidades respaldados no ideário da unidade educativa, reconhecendo e percebendo a importância da afetividade em um trabalho planejado para uma execução com objetivos claros e definidos. Ponderar, desse modo, sobre esta questão será uma forma de subsidiar as reflexões dos coordenadores pedagógicos sobre a tarefa árdua de sua função, pretensão da próxima seção.

## COORDENADOR PEDAGÓGICO: a gênese de um profissional

A figura do Supervisor Escolar na escola é derivada do Especialista de Educação, a partir do Decreto nº 1190/39 que padronizou o currículo de todos os cursos superiores com vistas à formação de bacharéis e licenciados, passou a ser separado da função de professor e, este assumiu, assim, a postura de administrador da escola. Mediante todas as dificuldades pedagógicas que surgiram no contexto escolar, fez-se necessária a atuação do Supervisor Escolar, visto que para a resolução desses problemas e o desenvolvimento significativo no processo de ensino e aprendizagem é preciso a atuação de diversos saberes.

Outro supervisor escolar, atualmente, coordenador pedagógico, este atuava como um fiscal, que seria capaz de avaliar a organização da escola e que contribuísse na construção de uma educação de qualidade. Desse modo, a função do supervisor é oriunda das escolas tecnicistas e tradicionais, que visavam a formação tradicional dos alunos sem a preocupação com o desenvolvimento individual do sujeito. A Supervisão Pedagógica ganha legalidade no Brasil em plena Ditadura Militar, conquistando a função de articulador no ambiente escolar. De acordo com Urban apud Vasconcellos (2006, p. 86):

[...] a Supervisão Educacional foi criada num contexto de ditadura. A Lei 5692/71 a instituiu como serviço específico da Escola da 1º e 2º Graus (embora já existisse anteriormente). Sua função era, então, predominantemente técnica e controladora e, de certa forma, correspondia à militarização Escolar. No contexto da Doutrina de Segurança Nacional adotada em 1967 e no espírito do AI-5 (Ato Institucional n. 5) de 1968, foi feita a Reforma Universitária, ela situa-se a reformulação do Curso de Pedagogia. Em 1969 era regulamentada a Reforma Universitária e aprovado o parecer reformulador do Curso de Pedagogia, o mesmo prepara predominantemente, desde então, “generalista”, com o título de especialistas da educação, mas pouco prepara para a prática da educação.

Nessa perspectiva, a escola não matinha o foco nas especificidades dos alunos e nem nos problemas da realidade de sala de aula. O

trabalho escolar passou a ser dividido de maneira técnica. O supervisor passou a ter total comando das atividades escolares de maneira abusiva e autoritária, tirando os créditos dos professores e administrando todas as funções. Com essa atitude, o supervisor desacreditava o trabalho do professor, pois eles eram tratados como operários de fábricas e que não mereciam confiança por parte da administração. Todas as ações a serem realizadas na escola partiam de própria vontade do supervisor.

A intenção do supervisor agindo dessa maneira era de perpetuar de forma injusta sua posição e autoridade dentro da escola, pois a discussão sobre sua atuação e sua contribuição nos trabalhos educativos era inviabilizada pelo próprio supervisor. Porém, a escola na atualidade, conhecedora de sua função social qual seja de contribuir com a construção do saber e no desenvolvimento de sujeitos críticos e autônomos, não permite mais esse tipo de atitude por qualquer profissional que a compõe.

Ao agir dessa maneira, a escola que busca oferecer uma educação de qualidade tenta quebrar com o modelo de “super” visão para uma “nova” visão. Embora esse rompimento aconteça paulatinamente, é possível perceber o surgimento de um novo profissional que atualmente é intitulado como coordenador pedagógico. Falcão apud Libâneo (2007, p. 35), ao pontuar sobre esta questão, insiste que o papel da escola consiste, sobretudo, “na preparação intelectual e moral dos alunos para assumir sua posição na sociedade. O compromisso da escola é com a cultura, os problemas sociais pertencem à sociedade. O caminho cultural em direção ao saber é o mesmo para todos os alunos, desde que se esforcem”.

O mesmo autor ainda avigora que a escola precisa de uma determinada administração e organização para alcançar seus objetivos. Nesse sentido é que se pode fomentar a importância do trabalho do coordenador pedagógico que visa contribuir no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. Mediante os fatos apresentados até o momento, todas as transformações pelas quais a escola vem passando, sinalizam para o fato de que emerge uma nova visão educacional que passou a fazer parte da realidade educacional.

A escola tem buscado ser uma instituição organizada, comprometida com a sociedade e com seu desenvolvimento. Com essa visão

e mediante tal necessidade de mudança o coordenador pedagógico aparece como uma renovação do supervisor escolar. O coordenador pedagógico é um especialista que tem como função buscar o aperfeiçoamento do processo de ensino e aprendizagem, desenvolver atividades educacionais bem planejadas e deve sempre estar aberto para as avaliações, pois todos esses fatores enriquecem as ações do setor pedagógico de uma escola.

Através dessas mudanças referentes à qualidade de ensino ocorridas na educação, surge a figura do coordenador pedagógico reconhecida como ferramenta indispensável para a transformação nos ambientes escolares. Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – nº 9394/96, esse profissional adquiriu outras características bem marcantes. O Artigo 64 da LDB, (BRASIL, 1996, p. 64) assevera que:

[...] a formação de profissionais de educação para a administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a Educação Básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação a critério da instituição de ensino, garantindo nesta formação, a base comum nacional.

De acordo com o exposto, ao profissional da educação que deseja atuar como coordenador pedagógico é necessário ter formação inicial em nível superior em Pedagogia ou Pós-Graduação. Desse modo, um dos fatores fundamentais para atuar como coordenador, como aponta o artigo 64, parágrafo único da mesma lei, é indispensável que o coordenador tenha experiência docente (BRASIL, 1996). Dentro do panorama de transformações na área de educação, surge a necessidade de um profissional que se direcione à elaboração de projetos diferenciados, porém com essa necessidade emergente, o coordenador pedagógico aparece sem nenhuma qualificação, o que comprometeu o desenvolvimento de maneira satisfatória dessa função.

A coordenação pedagógica é oriunda de uma percepção progressista onde as inovações na gestão escolar e no processo de ensino e aprendizagem estão sendo colocadas em prática. Todo esse processo de transformações que a escola vem sofrendo, no que tange à área ad-

ministrativa, tem apontado para uma discussão forte sobre a necessidade de uma coordenação pedagógica. Libâneo (2007, p. 316) define a escola “como unidade social que reúne pessoas que interagem entre si, intencionalmente, operando por meio de estruturas e de processos organizativos próprios, a fim de alcançar objetivos educacionais”.

É importante lembrar que, antes de mais nada, a coordenação é exercida por um educador, e como tal deve estar no combate a tudo aquilo que desumaniza a escola: a reprodução da ideologia dominante, o autoritarismo, o conhecimento desvinculado da realidade, a evasão, a lógica classificatória e excludente, a discriminação social na e através da escola, etc. (VASCONCELOS, 2006).

Ao coordenador pedagógico é atribuída a responsabilidade de todas essas ações acima mencionadas, bem como pela formação continuada dos professores e a orientação na construção do Projeto-Político-Pedagógico da escola e a execução das ações nele contido. O coordenador pedagógico deve ter como foco o aluno e sua aprendizagem.

Por outro lado, todo planejamento deve ser elaborado baseado na vida e contextos sociais, culturais, políticos e econômicos do aluno, sua vivência, dificuldades e conquistas. O coordenador pedagógico é sujeito fundamental nesse processo, visto que ele é quem deve oferecer subsídios ao professor para sua prática pedagógica em sala de aula. É também o responsável pela assistência pedagógica ofertada a cada educador, mantendo a organização da escola.

Esse novo modelo de educação está contemplada na Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9394/96), artigo 64 acima citado e no artigo 22 afirma que “a Educação Básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.” Observando que a escola deve ofertar a educação de maneira que ajude aos alunos que a frequentam de maneira intencional, sistemática, planejada e contínua.

No dia 18 de outubro de 2007, depois de dez anos da aprovação da nova LDB, o Senado aprovou o Projeto de Lei derivado da Câmara com o nº 132/05, que regulamenta a profissão de supervisor educacional, termo utilizado anteriormente. Desse modo, esta lei regula-

mentou a situação profissional de quem atuava como supervisores, coordenadores ou orientadores pedagógicos. Falcão apud Libâneo (2007, p. 16) relata que:

[...] é possível dizer que a figura de supervisor foi sendo construída historicamente conforme a necessidade da sociedade. Hoje, seu papel exige o ato de planejar, coordenar, orientar, dialogar, auxiliar, estudar, discutir as problemáticas presentes no dia-a-dia e, ainda, buscar junto ao coletivo os temas para formação dentro do interior da escola, sem perder de vista, a política de educação, onde a escola está inserida e, ainda compreendendo que o campo de atuação, envolve questões de currículo, relação ensino-aprendizagem, formação dos professores, avaliação da aprendizagem, recursos didáticos, relações interpessoais, ética, disciplina, relacionamento com a comunidade e as famílias.

Dentro desse panorama, a transformação do paradigma de supervisão para coordenação pedagógica é bastante significativa, pois traz melhorias a essa profissão e conseqüentemente qualidade na educação e no processo de ensino e aprendizagem. A nova postura assumida por esse profissional no contexto educacional é recheada de responsabilidades de cunho auxiliador no trabalho pedagógico, ou seja, o coordenador assume uma postura humana e passa a ser um suporte pedagógico para os professores e educandos.

Todos os fatores apontados demonstram que a transformação de supervisor educacional para coordenador pedagógico, foram necessários, visto os desafios enfrentados pela escola contemporânea. Na escola contemporânea não há espaço para um profissional que apresenta um perfil de supervisão retrógrado, autoritário e moralista, pois se configuraria em mais um problema da escola com potencial de interferir diretamente no processo de ensino e aprendizagem.

Porém, alguns profissionais que carregam a nova nomenclatura de coordenador pedagógico, ainda trazem consigo o perfil de supervisor educacional, o que acaba dificultando o trabalho pedagógico. São inúmeros os desafios a serem vencidos pela escola com interferência do novo perfil de coordenador pedagógico. Porém, como proposta de trabalho, o coordenador deve trabalhar para que esses desafios não



atrapalhem sua atuação dentro da escola e agir com uma nova postura, sem ser autoritário e moralista. A esse respeito, Vasconcellos (2006, p. 91) avigora que:

Diante da forte crise de incentivo para o trabalho que os educadores estão vivenciando, e da consequente resistência à mudança, há o perigo de o coordenador cair na postura moralista no trato com os professores. Não “moralizar” significa não fechar a porta para o outro; acreditar na possibilidade de mudança do outro; ao invés de ficar preocupado em julgar e rotular alguém [...], procurar, antes de mais nada, compreender o porquê daquele ato situação [...], desta atitude de acolhimento, uma outra possibilidade de ser. Podemos nos remeter aqui para uma metaleitura: quando dizemos isto a um supervisor é porque estamos procurando vivenciar este princípio, acreditando que este supervisor [...], pode ter uma visão diferente a respeito dos professores com quem convive.

A enorme carga de atividades deixa o coordenador pedagógico de certa forma confuso no seu dia-a-dia, o que resulta em uma má atuação, por prejudicar o trabalho pedagógico. A escola, frente às transformações que aconteceram no decorrer dos anos, principalmente, no que tange a sua estrutura e funcionamento, ainda precisa melhorar muito para que possa cumprir com sua finalidade.

É essencial que a escola compreenda que o seu poder é de transformação dos velhos paradigmas e concepções, em busca de participação efetiva no desenvolvimento do trabalho pedagógico. Esta reflexão acerca da concepção de educação deve estar impressa em seu Projeto Político-Pedagógico e essa reflexão tem que ser feita com a participação coletiva com fito no atendimento às novas exigências impostas pela própria sociedade.

É com essa visão e essa necessidade que o coordenador pedagógico deve atuar dentro do contexto escolar trazendo consigo habilitação adequada, novos conhecimentos conquistados em cursos de graduação e pós-graduação na área. Com isso, o coordenador pedagógico será capaz de assumir a responsabilidade de conduzir sua postura para atender essas necessidades sociais, culturais e políticas

da escola contemporânea, proporcionando condições e meios aos professores para que desempenhem sua função de maneira significativa resultando no crescimento educacional de cada educando.

O coordenador pedagógico atua com o sentido de contribuir dentro da escola, oportunizando a participação de todos, primando pela colaboração dos envolvidos, sendo flexível, fomentando as relações interpessoais dentro do ambiente de trabalho, fazendo autoavaliação em busca de mudar a realidade das escolas com competência e compromisso que todo profissional deve ter.

Neste processo delineiam novos papéis para os antigos profissionais da escola, pois a velha divisão do trabalho escolar com os proprietários de determinadas funções perde o sentido, dando lugar a uma nova divisão do trabalho, mais orgânico, diríamos, a partir das diferentes situações e das necessidades que se apresentam (ALVES E GARCIA, 2002, p. 137).

Essa deve ser a nova visão do coordenador pedagógico contemporâneo. Aquele que auxilia nas mudanças necessárias para o melhoramento do trabalho escolar, oportunizando o desenvolvimento de novas experiências dentro do ambiente educacional, levando em consideração a importância da atuação de todos os componentes da escola. Desse modo, o coordenador pedagógico deve ser o profissional da escola que mais tem compromisso com as transformações pedagógicas em busca de alcançar a qualidade na educação básica.

## **O COORDENADOR PEDAGÓGICO E O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM**

Diante das diversas transformações que ocorrem na sociedade contemporânea, a escola como órgão de ensino e de atividades pedagógicas enfrenta inúmeros desafios que afetam diretamente a sua ação frente às necessidades que surgem. Desse modo, os profissionais, que atuam na escola, precisam cada vez mais ampliar sua formação com o objetivo de promover o desenvolvimento das capacidades desses sujeitos.

Dentro desse panorama, é vital a presença de um coordenador pedagógico conhecedor de seu papel, do valor da formação continu-

ada e da equipe docente, além de manter a sociedade entre todos os segmentos que compõem a escola como pais, alunos, professores e direção. Gadotti e Romão (1997, p. 16) reforçam a afirmação de que a participação de todos os segmentos escolares influencia na aprendizagem significativa dos alunos e também na melhoria da qualidade de ensino. Vejamos: todos os segmentos da comunidade podem compreender melhor o funcionamento da escola, conhecer com mais profundidade os que nela estudam e trabalham, intensificar seu envolvimento com ela e, assim, acompanhar melhor a educação ali oferecida. Corroborando com esta visão, Libâneo (2004, p. 114) assevera que:

[...] a exigência da participação dos pais na organização e gestão da escola corresponde as novas formas de relações entre escola, sociedade e trabalho, que repercutem na escola nas práticas de descentralização, autonomia, co-responsabilização, interculturalismo.

De fato, a escola não pode ser mais uma instituição isolada em si mesma, separada da realidade circundante, mas integrada numa comunidade que interage com a vida social ampla. O papel do coordenador pedagógico dentro do ambiente escolar é auxiliar nos processos pedagógicos, coordenar e supervisionar todas as ações relacionadas com o processo de ensino e aprendizagem objetivando sempre oportunizar o sucesso e a permanência do aluno na escola.

De acordo com Almeida (2003, p. 46), compete ao coordenador “acompanhar o projeto pedagógico, formar professores, partilhar suas ações, também é importante que compreenda as reais relações dessa posição”. O coordenador pedagógico é peça basilar no contexto escolar, pois, o mesmo tem a responsabilidade de integrar os envolvidos no processo ensino e aprendizagem, sustentando de maneira equilibrada as relações interpessoais de maneira saudável e harmoniosa e valorizando sua própria formação e a do professor.

Além de ajudar a desenvolver estratégias para trabalhar com as diferenças no intuito de auxiliar significativamente na organização de um espaço que corrobore em um ambiente de qualidade. Libâneo (2004) entende a coordenação como uma característica da direção, onde o coordenador pedagógico precisa articular a união das forças

e habilidades de quem compõe a escola para que os objetivos sejam alcançados com sucesso.

O profissional que coordena tem a responsabilidade de orientar, integrar, unir forças, liderar, direcionar, relacionar o trabalho de todas as pessoas. Assim sendo, torna-se vital o olhar crítico do coordenador pedagógico dentro do ambiente escolar, pois mediante essa criticidade, esse profissional será capaz de articular com todos os segmentos da escola, bem como avaliar o seu fazer pedagógico.

Nessa perspectiva, esse modelo de coordenar sob o prisma da articulação possibilitará a otimização da qualidade de ensino e da aprendizagem. Todas as ações e responsabilidades do coordenador pedagógico no contexto escolar devem visar a qualidade no processo de ensino e aprendizagem para a permanência do aluno com sucesso na escola. Para tanto, é indispensável a elaboração do planejamento de ensino, ferramenta indispensável para o alcance do objetivo da educação que prima pelo pleno desenvolvimento humano do aluno. A esse respeito, Libâneo (1994, p. 105) relata que:

O trabalho de planejar as aulas, traçar objetivos, explicar a matéria, escolher métodos e procedimentos didáticos, dar tarefas e exercícios, controlar e avaliar o progresso dos alunos destina-se, acima de tudo, a fazer progredir as capacidades intelectuais dos educandos.

Se o verdadeiro foco do coordenador pedagógico, do professor e de toda escola é que o aluno aprenda, faz-se necessário a execução de uma boa intervenção de ensino com o auxílio do coordenador e o compromisso do professor em planejar suas aulas com qualidade em suas ações e prezando pelo cumprimento de seus objetivos.

Em consonância com Libâneo (1994, p. 221), o Planejamento Escolar “é um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social”, ou seja, uma atividade de fundamental importância para o desenvolvimento escolar do educando e para o sucesso da prática docente em sala de aula. Com a prática e o olhar crítico e ativo do coordenador pedagógico a qualidade no trabalho pedagógico será alcançada e, por conseguinte o processo de ensino e aprendizagem será desenvolvido com mais eficácia.

A prestação de serviço de maneira satisfatória desse profissional alcançará a melhoria da qualidade da escola e das situações de atividades profissionais dos professores, para essa conquista é necessária a atuação compromissada desse profissional. Tomando como ponto de partida as palavras de Vasconcellos (2006, p.20-21), vejamos qual o papel da escola mediante essa visão:

Resgatar a intencionalidade da ação possibilitando a (re)significação do trabalho - superar a crise de sentido; Ser um instrumento de transformação da realidade - resgatar a potência da coletividade; gerar esperança; Possibilitar um referencial de conjunto para a caminhada pedagógica - aglutinar pessoas em torno de uma causa comum; Gerar solidariedade, parceria; Ajudar a construir a unidade (não uniformidade); superando o caráter fragmentário das práticas em educação, a mera justaposição e possibilitando a continuidade da linha de trabalho na instituição.

Desta maneira, o coordenador pedagógico estará assumindo o papel de agente social, o responsável pela facilitação do trabalho pedagógico e conseqüentemente provocando a avaliação do papel docente, considerando como fato importante as intervenções e canalizações mais realizáveis ao processo de ensino e aprendizagem. O trabalho pedagógico exige que se pense de maneira lógica e que a educação seja ofertada para toda a sociedade, mesmo com todas as disparidades sociais existentes.

Nessa situação, o coordenador pedagógico, para atuar de maneira eficaz, precisa conhecer por completo o seu espaço de trabalho, seu entorno, a vivência da comunidade, compartilhando suas ideias e concepções, construindo seu ofício no ambiente escolar, possibilitando assim, a conexão essencial no trabalho pedagógico, demonstrando o seu papel de transformar, formar e articular. Desse modo, o coordenador pedagógico é:

[...] um profissional que na unidade escolar responde fundamentalmente pelo processo de formação continuada dos educadores e pelo projeto de construção da relação entre teoria e docentes. É o mediador que articula a cons-

trução coletiva do projeto-político-pedagógico da escola e que, em comunhão com os professores, elabora a qualidade das práticas educativas, favorecendo também, nesse processo, o crescimento intelectual, afetivo e ético de educadores e alunos (ABREU e BRUNO, 2006, p. 105).

Destarte, inúmeras estratégias deverão ser idealizadas pelo próprio coordenador pedagógico para a conquista de resultados significativos o que tange a aprendizagem dos alunos, porém, vale ressaltar que a mobilização de toda comunidade escolar para alcançar resultados positivos é de fundamental importância para essa aprendizagem.

A escola como organização de ensino formalizada e de práticas pedagógicas em constante reformulação, tem enfrentado inúmeros desafios que comprometem a sua efetiva ação frente às exigências que surgem e é com essa necessidade de convergência de habilidades que a escola precisa da participação de todos que a formam.

Todos esses colaboradores precisam se conscientizar de que os educandos necessitam receber uma formação cada vez mais ampla, de qualidade, cheia de compromisso com o próprio desenvolvimento do ser humano promovendo o progresso das capacidades de maneira integral de cada sujeito. Uma das ações que devem compor o planejamento do coordenador em busca de melhorar o processo de ensino e aprendizagem é a formação continuada do professor. Essa formação continuada deve ter como objetivo a qualificação do professor, fazendo com que o mesmo perceba quais as maiores dificuldades para a realização de sua prática pedagógica e quais as possíveis soluções para as mesmas. Segundo Rangel apud Santos e Paiva (1997, p.7), “a continuidade da formação é indispensável para a profissionalização no atual contexto educacional e que esse processo se constrói durante toda a carreira profissional.” Na visão de Libâneo (2004, p. 31), o coordenador, na figura do gestor pedagógico da escola, precisa motivar os professores a participarem não apenas das reuniões escolares, mas também, de maneira ativa, se envolverem nas atividades de formação continuada. Em conformidade com Placco e Almeida (2006, p. 57-58):

Uma função fundamental do coordenador pedagógico é cuidar da formação e do desenvolvimento profissio-

nal dos professores. É fundamental pensar a formação como superação da fragmentação entre teoria e prática, entre escola e prática docente, de modo que as dimensões da sincronicidade possam se revelar e integrar, na compreensão ampliada de si mesmo, do processo de ensino e aprendizagem e das relações sociais da/e na escola, síntese da formação e da prática docente como momentos com peculiaridades e especificidades que provocam contínua mudança nos professores e em sua prática.

Mediante esta formação, o professor concebe a ideia de como utilizar de maneira adequada os materiais pedagógicos como apoio para sua aula, serve também como auxílio na superação dos desafios que porventura surjam no cotidiano escolar, e como resultado ter um melhor desenvolvimento no processo de aprendizagem de seus alunos.

Para alcançar esse nível de colaboração, é indispensável a presença e principalmente a participação do coordenador pedagógico responsável e comprometido com sua função e conhecedor da importância de sua formação e capacidade formadora nos trabalhos de formação continuada de sua equipe docente, além de manter o contato e cumplicidade entre pais, alunos, professores, direção e técnico-administrativo e demais profissionais.

Direcionar toda a escola para as transformações positivas e significativas dentro da sala de aula e na dinâmica da escola, causar impacto bastante produtivo e atingir as necessidades presentes é tarefa do coordenador. Executando-as com responsabilidade o coordenador pedagógico contribuirá de maneira significativa no processo de ensino e aprendizagem. Ele precisa desenvolver uma visão crítica em função da identificação das reais necessidades dos professores e com eles desenvolver estratégias de intervenção trazendo soluções para esses desafios de maneira que priorizem uma mediação no trabalho educacional primando a qualidade no aprendizado.

Para tanto, o conhecimento geral da situação escolar, do plano de educação da escola, da realidade de sua classe, dos professores, as dificuldades que atrapalham suas práticas pedagógicas, os níveis de ensino, das normas e diretrizes que norteiam o trabalho pedagógico

torna-se essencial para o bom andamento do trabalho do coordenador pedagógico no espaço escolar.

Com todo esse conhecimento, esse profissional terá propriedade para canalizar soluções, auxiliar na prática pedagógica dos professores, intervir com ações inovadoras na aprendizagem dos alunos, socializar as ideias que trazem resultados positivos para a escola, firmar parceria com toda comunidade no entorno da escola e, conseqüentemente oferecer uma educação de qualidade.

É possível conceber que o coordenador pedagógico deve ir além do conhecimento teórico, pois para auxiliar, colaborar e orientar o trabalho didático pedagógico e motivar os educadores é necessário perceber a realidade e, acima de tudo se sensibilizar com a situação de cada um. Após essa percepção e sensibilização da realidade de cada indivíduo, esse profissional deve buscar agir com o intuito de identificar as possíveis necessidades dos alunos e professores e toda comunidade escolar a qual está inserida sua unidade de ensino, tendo que se manter sempre atualizado, buscando fontes de informação e refletindo sobre sua prática para auxiliar no suprimento das necessidades educativas em busca de apoiar cada colaborador desse processo.

Com todos esses desafios a serem vencidos pela escola é possível perceber que o coordenador pedagógico representa um dos responsáveis essenciais para a sobrevivência e o sucesso de uma escola, pois sua função exige a competência de desenvolver um trabalho pedagógico com fito no planejamento, em sua execução e a avaliação de todo esse trabalho, buscando sempre reconhecer onde está o entrave do avanço e como solucioná-lo.

O coordenador pedagógico alcançará sucesso quando as práticas pedagógicas estiverem intimamente relacionadas ao acompanhamento sistemático do trabalho do professor em sala de aula, tendo como objetivo a conquista da qualidade no processo de ensino e aprendizagem. Para tanto, o trabalho do professor precisa ter intervenção do coordenador pedagógico, pois de acordo com Saviani apud Santos e Paiva (1997, p. 8) ele terá que desenvolver as seguintes atividades:

Atendimento individual ao professor (sistemático ou de acordo com solicitação); orientação individual ou



coletiva para o planejamento de sala de aula; sessão de orientação semanal por série, ciclo, ou área; acompanhamento de aulas, coordenação das reuniões pedagógicas; reunião sistemática com a equipe diretiva; busca de subsídios para os docentes; análise do material didático; participação em projetos específicos; assessoramento para produção de material didático; estímulo à pesquisa; incremento da formação permanente através da organização de cursos ou palestras para professores são algumas formas de atuação do coordenador pedagógico para auxiliar os professores no exercício de sua função.

A colaboração do coordenador é fundamental na transformação positiva da escola em um espaço vivo, harmonioso, qualificado, interativo e que faz diferença na vida dos educandos, no qual o foco central seja o próprio educando. Para tanto, é preciso pensar a escola como um espaço de diálogo entre professores e alunos, entre o conhecimento discente. É preciso instigar a curiosidade discente, cuidar da qualificação dos professores, fortalecer as parcerias que contribuem para o sucesso da escola.

É também de responsabilidade do coordenador sugerir atividades instigantes, motivadoras; planejar, movimentar e articular toda equipe escolar em direção a aprendizagens dos educandos, ou seja, é imprescindível a criação de condições adequadas para a prática pedagógica dos professores, levando em consideração principalmente no que tange ao tempo e ao espaço da escola, pois os mesmos precisam servir como inspiração para instigar a curiosidade e o interesse pela busca do conhecimento.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola como instituição de ensino formalizada e de práticas pedagógicas reformuladas, tem enfrentado inúmeros desafios que comprometem a sua efetiva ação frente às exigências que surgem. Os profissionais devem estar conscientes de que o alunado brasileiro necessita ter uma formação cada vez mais ampla, promovendo o desenvolvimento das capacidades integral desses sujeitos.

Para alcançar esse patamar, é necessária a presença e, principalmente, a participação do coordenador pedagógico consciente de sua função e da importância de sua formação e capacidade formadora nos trabalhos de formação continuada de sua equipe docente, além de manter o contato e cumplicidade entre pais, alunos, professores, direção e técnico-administrativo e demais profissionais.

Esse profissional tem que ir além do conhecimento teórico, pois para acompanhar e orientar o trabalho didático pedagógico e estimular os professores é preciso percepção e sensibilidade sobretudo ação para identificar as possíveis necessidades dos alunos e professores e toda comunidade escolar a qual está inserida sua unidade de ensino, tendo que se manter sempre atualizado, buscando fontes de informação e refletindo sobre sua prática.

O coordenador deve estar preparado para mudanças e sempre pronto a motivar sua equipe. Meio as mais diversas atribuições do coordenador está o ato de acompanhar o trabalho docente em sala, sendo responsável pelo elo entre os envolvidos na comunidade educacional. Promover atividades para dinamizar os espaços das escolas públicas e utilizar mecanismos legais, interessantes e sobretudo aguçar a curiosidade dos usuários e seduzi-los a frequentar esse ambiente é parte da tarefa dos profissionais encarregados de articular os trabalhos de parte, dos professores essa seja o grande desafio dos coordenadores pedagógicos, da direção e do governo.

Para tanto, é preciso pensar a escola como um espaço de diálogo entre autores e envolvidos direta ou indiretamente, entre o conhecimento e a autonomia discente. Assim, a escola deve promover práticas criativas educacionais, que agucem o desejo de conhecer algo novo que seja relevante para sua vida. É preciso instigar a curiosidade discente, e o melhor para isso é apresentar textos variados. Quanto mais eclético for a esse espaço, mais ele atenderá à comunidade escolar marcada pela pluralidade.

O coordenador Pedagógico será esse agente de motivação visando a dinamização desse espaço dentro da escola com a pedagogia de projetos viáveis respeitando as diversidades dentro da unidade. É curioso notar que é justamente a pluralidade que atenderá à singularidade. Um profissional da escola que atenda essa urgência será

capaz de fazer a diferença no desenvolvimento do currículo e proporcionará um avanço no processo de ensino e aprendizagem da comunidade escolar de das unidades de ensino de todo país.

Ao considerar os conhecimentos pedagógicos inerentes ao cargo e/ou função que exerce cada profissional de coordenação pedagógica o conteúdo hora explicitado, servirá como plano de fundo para a efetivação do trabalho do coordenador pedagógico no tocante ao exercício de sua função, como mediador e articulador dos principais protagonistas das instituições escolares, que são o alunado e seus professores, ou seja, o educador.

Esse documento revela o quadro situacional dos trabalhos desses profissionais e partindo desse entendimento sobre as legislações de ensino é que teremos um salto fundamental para que o ensino e o aprendizado ganhem corpo e seja mais efetivo na vida dos brasileiros.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Laurinda R., **O relacionamento interpessoal na coordenação pedagógica**. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

ABREU, Luci C. De. BRUNO, Eliane B. G. O coordenador pedagógico e a questão do fracasso escolar. In.: ALMEIDA, Laurinda R., PLACCO, Vera Maria N. De S. **O. Coordenador Pedagógico e questões da contemporaneidade**. São Paulo: Edições Loyla, 2006.

ALVES, Nilda, GARCIA, Regina Leite. Rediscutindo o papel dos diferentes profissionais da escola na contemporaneidade. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade: da formação à ação**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases. Lei 9394/96 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília 20 dez de 1996.

GADOTTI, Moacir, ROMÃO, José E. (Org.) **Autonomia da educação: princípios e propostas**. São Paulo: Cortez, 1997.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. 21. ed. SP: Cortez, 1994.

\_\_\_\_\_. **Organização e gestão da escola:** teoria e prática. 5. ed. Ver. e ampl. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

\_\_\_\_\_. et. al. **Educação Escolar:** políticas, estrutura e organização. Coleção Docência em Formação. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

PLACCO, V. M. de S.; ALMEIDA, L. R. **O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade.** São Paulo: Loyola, 2006.

SANTOS, Luiza Aparecida dos Santos. PAIVA, Alborina Matos. A formação Continuada de docentes. In.: **A função do coordenador pedagógico frente ao processo de ensino-aprendizagem.** 15 p. 1997.

VASCONCELLOS, C. S. **Coordenação do trabalho pedagógico:** do Projeto-Político Pedagógico ao cotidiano da sala de aula. 6. ed. São Paulo: Libertad Editora, 2006.



## Capítulo 7

# A CONTRIBUIÇÃO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NO PLANEJAMENTO DE ENSINO NAS ESCOLAS DE SÃO JOSÉ DE RIBAMAR: desafios na formação continuada e na qualidade da educação

Roseane Botão Rabêlo  
Ilzeni Silva Dias

### INTRODUÇÃO

O desejo de estudo neste campo de atuação deu-se pela atividade que desenvolvo há uma década na coordenação pedagógica da Secretaria de Educação Municipal de São José de Ribamar, assim como pela necessidade de analisar o trabalho da coordenação pedagógica no planejamento de ensino, na formação do professor e as contribuições dessa prática para a qualidade da educação básica.

Neste sentido, a fim de atingir tal propósito fez-se uma retrospectiva histórica e verificou-se que, no Brasil, a ideia de um trabalho pedagógico tem seu início com um viés fiscalizador das escolas católicas jesuítas. O documento *Ratio Studiorum*, publicado em 1599 determinava, rigorosamente, a organização das escolas jesuítas localizadas em qualquer parte do mundo, de modo a dar uma unidade

de atuação e assegurar os interesses da Igreja Católica, cujo cunho conservador das ações deveriam se voltar para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.

Resulta que as reformas pombalinas as quais traziam em seu bojo ideias anticlericais, influenciadas pelo movimento doutrinário denominado enciclopedismo, ocasionaram a expulsão dos jesuítas de Portugal e de suas colônias, o que levou o Brasil a ficar sem sistema organizado de ensino durante longo período, tendo em vista que a função educativa cabia aos religiosos.

Tempos mais tarde, em 1808, a Coroa Portuguesa, fugindo da ocupação francesa, instalou-se no Brasil, sob a regência de Dom João VI. Dentre os feitos do sistema imperial havia também o objetivo de atender às necessidades culturais e educacionais da nobreza que compunha a corte. Assim é que Dom João VI implantou várias medidas no âmbito educacional e cultural.

Após a fase do Império e já no período da primeira república, a educação manteve as mesmas bases trazidas desde a Colônia e o Império. Logo nos primeiros anos do regime republicano, o contexto educacional não sofreu alterações significativas. Uma vez que a fiscalização, orientação, controle e inspeção do processo educacional consistiam em tarefa do inspetor escolar, “provável ancestral do coordenador pedagógico” (DOMINGUES, 2014, p. 12).

A partir do século XX, precisamente nos anos de 1920, surgiu, portanto, a figura dos técnicos em educação. Contudo, foi a propagação, no Brasil, dos ideais da Escola Nova e a criação da Associação Brasileira de Educação (ABE) que impulsionaram o surgimento dessa categoria profissional. Medina (2002) denominou o primeiro momento, dentre outros por ele apontados, como o que se refere a categoria do Coordenador Pedagógico ou da coordenação pedagógica no Brasil.

Em 1925, por decreto federal, foi criado o Departamento Nacional do Ensino e o Conselho Nacional de Ensino. Esse decreto marca o início da criação de órgãos específicos para o trato de assuntos educacionais, pois, até então, esses assuntos estavam vinculados a outras repartições, tais como Ministério da Justiça e Negócios Interiores, Ministério da Instrução, Correios e Telégrafos. A separação entre o

âmbito administrativo e técnico sinaliza a condição para a desvinculação da figura do supervisor da figura do diretor e do inspetor. Nesse momento, em que se quer emprestar à figura do inspetor um papel predominantemente de orientação pedagógica e de estímulo à competência técnica, em lugar da fiscalização para detectar falhas e aplicar punições, esse profissional passa a ser chamado de supervisor (SAVIANI, 2010)

Ao se utilizar a denominação supervisor, apontada por Saviani em seus estudos, cabe esclarecer que a coordenação é também um designativo que se atribui à conduta supervisora que cria e estimula oportunidade de organização comum e de integração do trabalho em todas as suas etapas. Por isso, trata-se como coordenação pedagógica o que os autores Medina (2002) e Saviani (2010) denominam supervisão.

A ascensão de Getúlio Vargas à presidência da República em 1930, cuja política definiu os rumos do Brasil para uma sociedade capitalista de caráter nacionalista, promoveu uma sequência de reformas educacionais. Dentre essas reformas, destaca-se a criação de cursos de Pedagogia a fim de formar professores para as disciplinas específicas dos cursos de formação de professores, ou seja, formar técnicos em educação, cujas funções não eram claramente definidas. Este período configura-se, para Medina (2002), o segundo momento da coordenação pedagógica no Brasil.

O registro legal sobre a atuação do Supervisor Escolar no Brasil ocorre em 1931. Neste período, estes profissionais executavam as normas prescritas pelos órgãos superiores, e eram chamados de orientadores pedagógicos ou orientadores de escola, tendo como função básica a inspeção (SAVIANI, 2010). Assim, torna-se possível aproximar o surgimento deste profissional com a função que por ele deveria ser exercida.

De acordo com Saviani (2008, p. 26), a função de Supervisor Escolar surge “[...] quando se quer emprestar à figura do inspetor um papel predominantemente de orientação pedagógica e de estímulo à competência técnica, em lugar da fiscalização para detectar falhas e aplicar punições”.



Este caráter, porém, é assumido em sua essência, desde o final da década de 1950 e início da década de 1960, em virtude do acordo firmado entre Brasil e Estados Unidos da América para implantação do Programa de Assistência Brasileiro - Americana ao Ensino Elementar, o PABAAE, em que o supervisor escolar tem estritamente a função de controlar e inspecionar.

Neste contexto, as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, primeiramente a LDB 4.024/61, passam a definir os setores especializados para coordenar as atividades pedagógicas nas escolas como forma de buscar a execução das políticas educacionais desejadas pelos Sistemas de Ensino.

Contudo, a partir de 1964, um golpe militar implantou o regime autoritário no Brasil e, desse modo, a década de 1970 reflete a situação do regime militar, momento em que as práticas sociais, econômicas e políticas se diferenciam e marcam a história desta época. O governo militar impôs seu objetivo de transformar a forma de pensar e de agir das pessoas, visto por ele como padrão necessário à manutenção do sistema vigente que, geralmente, ocorre por meio da educação ou da imposição.

A educação, mais uma vez, teve sua trajetória marcada pela criação de uma complexa estrutura jurídica na década de 1970 e continuou neste contexto político até a década de 70/80 marcada pelos governos dos generais: Médici, Geisel, e Figueiredo, continuando no governo civil de José Sarney.

Desse modo, no intuito de ajustar a educação aos interesses do regime, foram implantadas novas reformas na educação brasileira. Dentre elas, a reformulação do curso de Pedagogia que foi orientado para a criação de habilitações, centradas no âmbito técnico, particularizadas por função: administração, inspeção, supervisão e orientação.

Segundo Urban *apud* Vasconcellos (2007): a Supervisão Educacional foi criada num contexto de ditadura. A Lei 5.692/1971 a instituiu como serviço específico da Escola de 1º. e 2º. Graus (embora já existisse anteriormente). Sua função era, então, predominantemente tecnicista e controladora e, de certa forma, correspondia à militarização Escolar.

Ao longo da década de 1980, veremos uma mudança no cenário político, com os movimentos de professores articulando-se em torno da reformulação das diretrizes da pedagogia, o movimento pelas “Diretas já” que ganhou as ruas em 1983-1984, a eleição indireta de Tancredo Neves em 1985 e a promulgação, em 1988, da Constituição Federal, mostravam que uma nova mentalidade de liberdade unia as pessoas em torno da busca de conquistas sociais. Portanto, a partir daí, passaram a ser cada vez menos aceitas as práticas autoritárias.

Nesse aspecto, a supervisão escolar começa a se tornar um elemento inadequado aos interesses pretendidos pelo novo cenário político e econômico. Logo, era necessário desenhar um novo perfil que fosse responsável por garantir a almejada qualidade educacional e os resultados esperados de aprendizagem. Assim, alguns estados começaram, em meados dos anos de 1980, a utilizar o termo coordenador pedagógico, que assumiria a função antes desempenhada pelo supervisor pedagógico.

Desse modo, a coordenação pedagógica foi repensada, ao longo dos anos de 1990, em função dos reflexos vividos na década anterior e, sobretudo, pela influência de organismos internacionais, que passam a ter uma presença sistemática ao longo de toda a década. Do-ravante vão representar os governo federal e secretarias estaduais, a importância do sistema educacional para uma sociedade capitalista, as formas como ele deve ser monitorado e o papel que os atores sociais e históricos têm dentro dele no desenvolvimento dos objetivos traçados por tais órgãos na equiparação a outras economias capitalistas.

Conforme assinalado, de forma geral, no contexto brasileiro, a função de coordenação parte de uma substituição à função supervisora, sendo reafirmado com a Lei de Diretrizes e Bases LDB nº 9.394/1996, Título VI, que trata dos profissionais da educação, quando expõe que: Art.64: A formação dos profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em Pedagogia, ou em nível de pós-graduação, a critério da institui-

ção de ensino, garantindo, nesta formação, a base comum nacional (BRASIL,1996, p.35).

É nesta perspectiva que a atuação do coordenador se constrói, ganha terreno e se materializa nos espaços educativos, ainda que com alguns traços da função supervisora, seja por sua raiz histórica, seja pela atuação de seus profissionais. Sendo assim, nesta breve contextualização, compreendemos que a função social do coordenador pedagógico consolida-se com as transformações na educação entre as décadas de 1970 a 1990 até a contemporaneidade.

## **CARACTERIZANDO O CONTEXTO SOCIAL DA PRÁTICA PEDAGÓGICA**

Neste estudo, optou-se, inicialmente, por caracterizar o contexto social de São José de Ribamar, lócus da pesquisa em pauta com o propósito de mostrar a contribuição da Coordenação Pedagógica no Planejamento de ensino e na formação continuada do professor da educação básica,

Para o proposto acima, convém destacar que São José de Ribamar é o terceiro município mais populoso do Maranhão, com uma população de 162.925 mil habitantes. Possui, atualmente, um sistema de ensino totalizando 102 escolas distribuídas na zona rural e na área urbana.

No que diz respeito à sociedade ribamarense está caracterizada pela formação de um município. Trata-se de um município fortemente violento, visto que a maioria dos jovens da cidade está se envolvendo no mundo das drogas, tráfico, assaltos, famílias estruturadas na figura da mãe, avós e/ou outros responsáveis, pessoas de famílias humildes que vivem da pesca, da agricultura, do comércio formal e informal, e outras atividades. Não são observadas políticas públicas voltadas ao resgate desses jovens, nem mesmo a própria escola, conseguiu ainda, mudar essa lamentável realidade dos jovens estudantes.

Neste contexto social, a Secretaria Municipal de Educação - SEMED possui, no quadro de funcionários, atualmente, nove coordenadores pedagógicos que acompanham semanalmente essas escolas e realizam, mensalmente, encontros de planejamentos com os professores dos anos iniciais.

No âmbito educacional, hoje, o principal desafio do professor é resgatar a autoestima dos alunos, motivá-los diariamente, entender o contexto familiar que estes vivem e tentar apoiar o seu trabalho em parceria com a família e escola. As dificuldades são diárias e vários fatores contribuem para o desânimo deste profissional. Apesar do aspecto desanimador, o coordenador pedagógico desenvolve a prática do planejamento, mesmo considerando o fato de o sistema de ensino não possuir, em todas as escolas, um coordenador pedagógico.

## **CARACTERIZANDO A PESQUISA NO ÂMBITO DA GESTÃO PEDAGÓGICA**

Impulsionados por mudanças no campo educacional brasileiro, vários fatores têm contribuído para repensar a formação e atuação do coordenador pedagógico na escola, e uma delas é a exigência de que seja dinâmico, que tenha formação em nível superior para atuação nos diversos níveis de ensino, supondo que a formação inicial dê conta da demanda oriunda de diversidade de sujeitos sociais, dos conflitos, das desigualdades, etc. que adentram as escolas.

O repensar sobre como conviver, minimizar e atender as necessidades desse modelo de educação tem apontado para a busca de caminhos que instiguem os envolvidos à pesquisa no âmbito da educação.

Neste sentido, é que se objetiva analisar a atuação da coordenação pedagógica frente às funções de agente formador em serviço e como articulador dos processos de ensino-aprendizagem, diante do trabalho pedagógico desempenhado com os docentes nos encontros de planejamento.

Desse modo, mensalmente, acontecem reuniões de planejamento, em dois locais. O primeiro deles, em um cursinho pré-vestibular,

situado no lócus da pesquisa. É nesse ambiente que a orientação pedagógica e formação contínua acontecem. Porém em algumas situações o local não é apropriado.



**Foto 1: Reuniões de planejamento de ensino realizada em São José de Ribamar.**

Outro campo de atuação da Coordenação Pedagógica é a SEMED. A sala destinada à Coordenação Pedagógica se resume a um espaço com o mínimo de condições para desempenharmos o básico de nossas atribuições. Ela possui um ambiente climatizado, com poucas estantes e um amontoado de livros; 05 (cinco) computadores, que não funcionam sempre; wi-fi sem velocidade para realizarmos qualquer tipo de pesquisa; uma impressora com pouco ou nenhum toner; uma máquina de xerox para todos os setores da SEMED e nenhum data show para as reuniões de planejamento. Referido ambiente acomoda 10 coordenadoras pedagógicas, e todas eram “obrigadas” a comprar todo material de trabalho, caso desejassem ter um planejamento eficaz, e às vezes havia necessidade de pedir emprestado em outras escolas.

Neste sentido, com o propósito de atingir os objetivos deste estudo, optou-se por uma pesquisa exploratória com base em um estudo bibliográfico, que envolve pesquisa em livros, revistas, artigos e sites, assim como entrevistas com pessoas experientes no tema pesquisado,

Escolheu-se como foco de análise o trabalho desenvolvido com duas professoras das escolas municipais ribamarenses e com as cinco coordenadoras dos anos iniciais da SEMED de São José de Ribamar. As justificativas de escolha das duas professoras, denominadas, aqui, A e B, se dá em razão da eficiente prática pedagógica observada na escola, assim como as contribuições nas reuniões de planejamento. Vale ressaltar que o questionário foi enviado para 5 (cinco) coordenadoras, mas apenas uma respondeu, sendo denominada neste estudo como X. Estes serão os códigos para identificar os sujeitos envolvidos neste trabalho de pesquisa, a fim de manter suas identidades preservadas.

Ressalta-se que este trabalho possui caráter qualitativo por analisar a função, a formação e as relações interpessoais da Coordenação Pedagógica nos encontros de planejamento. Considera-se como campo de pesquisa os encontros de planejamento dos anos iniciais, composto por cinco coordenadoras responsáveis por cada ano de ensino, do 1º ano ao 5º ano.

Além disso, constitui-se em uma das principais fontes de dados para a pesquisa do tipo qualitativa, uma vez que além de ser vantajosa por ser flexível, oportuniza o detalhamento de informações, de esclarecimentos em tempo real e proporcionando adaptações que se fizerem necessárias para melhor obter as informações de que necessita.

## **A CONTRIBUIÇÃO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NO PLANEJAMENTO DE ENSINO E NA FORMAÇÃO CONTINUADA**

A partir deste momento, busca-se apreender, através da análise do questionário aplicado aos sujeitos da pesquisa, professores e coordenadores pedagógicos, a contribuição da Coordenação Pedagógica,

para o planejamento do ensino e da formação continuada, em São José de Ribamar.

Faz-se necessário a figura de um agente transformador, na Coordenação Pedagógica que, em primeira instância, deve possuir disposição pessoal para colaborar com a constituição de um ambiente escolar favorável às mudanças. Por outro lado, para que estes ocorram de modo significativo é preciso que, pelo menos, parte dos sujeitos da comunidade educativa esteja envolvida nestes processos de transformação. Isso requer acolhimento e respeito às diferenças, aos saberes, crenças e práticas dos professores para articular espaços de reflexão que possam mobilizar as mudanças.

Segundo Orsolon (2001, p. 14), o coordenador pode ser:

[...] um agente de mudança das práticas dos professores mediante articulações externas que realiza entre esses, num movimento de interações permeadas por valores, convicções e atitudes; e por meio de articulações internas, que sua ação desencadeia nos professores, ao mobilizar suas dimensões políticas, humano relacionais e técnicas, reveladas em sua prática.

Já a responsabilidade formadora da coordenação pedagógica pauta-se na formação continuada dos professores e, quando relevante e possível, dos demais profissionais da instituição, devendo estar aberta aos saberes adquiridos no cotidiano, que precisam ser refletidos e incorporados na prática pedagógica. Com isso, essa função relaciona-se à formação dos professores em conhecimentos da área pedagógica, de modo que realizem sua prática em consonância com os objetivos da escola e com as especificidades de cada área ou segmento.

O planejamento implica em uma mudança significativa nos processos de ensino e aprendizagem, que permite alterar o modelo tradicional de ensino. O trabalho do professor, quando bem planejado e orientado, auxilia o desenvolvimento de habilidades como observação, análise, reflexão, organização, entre outras, que estão estritamente ligadas ao desenvolvimento intelectual da criança. Cabe, então, refletir sobre como isso vem sendo operacionalizado nas reuniões de planejamento no sistema de ensino em São José de Ribamar.

Conforme foi observado no âmbito escolar, na visão das professoras, os fatores sociais, econômico e político que influenciam o trabalho pedagógico, são os que se seguem:

**Professora A:** O trabalho pedagógico é baseado, sobretudo nas informações e/ou na historicidade do ser humano (político, religião e cultura...)”

**Professora B:** Existem vários fatores socioeconômicos que influenciam no trabalho pedagógico, um deles, é a desestruturação familiar, uma vez que a família é a base da criança/adolescente. Outro fator seria a falta de recursos financeiros para a manutenção da criança em uma escola, isso acontece muito com alunos, ou melhor, famílias da zona rural. Mesmo com benefícios sociais. O fator político, seria a falta de atenção dos responsáveis administrativos governamentais para as escolas de rede pública, ou melhor, a falta de compromisso ligada a estrutura e recursos escolares.”

**Coordenadora X:** Vários são os fatores que determinam uma educação de qualidade. Posso citar alguns: a organização escolar, administração dos recursos públicos, aplicabilidade de estratégias de ensino, a relação família escola, dentre outras.

Observa-se que a necessidade de os professores e coordenadores compreenderem os fatores socioeconômicos, culturais e econômicos, é de suma importância, uma vez que favorecem o trabalho pedagógico, para que seja possível conhecer o perfil dos alunos e características culturais específicas de cada um, de acordo com o contexto que os alunos estão inseridos. Mobilizar esses conhecimentos repercute nas tentativas de definir a ação dos educadores como sustentadora de sua função social de intelectuais.

Dentre todos os tipos de saberes que integram o conhecimento profissional do professor, há três que são mais determinantes dos resultados do trabalho pedagógico: o conhecimento sobre os processos de aprendizagem dos alunos, sobre os conteúdos a serem ensinados e sobre as formas de ensinar para garantir de fato a aprendizagem. É isso que permite planejar intencionalmente uma prática pedagógica eficaz que se pretende para promover a aprendizagem de todos os alunos.



Para tanto, o coordenador pedagógico precisa estar atento às necessidades que são comuns aos professores que ele acompanha de forma a contribuir com sugestões/estratégias nas reuniões de planejamento, que venham subsidiar a prática do professor em sala de aula. Pois, a expectativa para os encontros de planejamento se dá mediante as dificuldades encontradas na sala de aula.

Neste questionamento os sujeitos responderam,

**Professor A:** As minhas expectativas para os encontros são as melhores possíveis, é momento em que se determina o que, quando e como se deve ensinar. É também momento de troca de experiências, adquirir novos conhecimentos e ampliar os já existentes.

**Professor B:** Definir os objetivos educacionais adequados, prever organizar os procedimentos do professor, refletir sobre a situação educacional, analisar as características dos alunos, quanto às necessidades e possibilidades. “Em geral, organizar ideias que possam contribuir para o campo pedagógico”

**Coordenadora X:** Sempre criamos expectativas, nos planejamos antecipadamente, discutimos, organizamos todas as estratégias que podem ser aplicadas, pensamos nas ampliações de conteúdos, nas dificuldades no processo de alfabetização, enfim, tentamos organizar várias ideias diante das necessidades dos professores, às vezes atingimos um sentimento de conseguirmos alcançar o objetivo do planejamento, mas em outra hora, nos sentimos impotentes diante de tantas situações que não temos respostas. Às vezes me sentia no campo de batalha no meio de situações polêmicas que vão além das minhas atribuições enquanto coordenadora. Mas o foco é munir o professor de informações/conhecimento e possibilidades para superação das dificuldades.

Isso mostra que só através da compreensão clara do que é o ato de planejar, é que se pode conseguir propor mudanças e inovações, as quais permitirão um caminhar mais consistentes na longa estrada que leva ao conhecimento, visto que observa-se, durante o ano letivo, professores com muitas dúvidas ao planejar e assim sendo, enquanto Coordenador, deve-se trazer subsídios para os professores quanto às dificuldades ao planejar.

Na concepção de Turra, (1995):

O professor que deseja realizar uma boa atuação docente sabe que deve elaborar e organizar planos em diferentes níveis de complexidade para atender, em classe, seus alunos. Pelo envolvimento no processo ensino-aprendizagem ele deve estimular a participação do aluno, a fim de que possa, realmente, efetuar uma aprendizagem tão significativa quanto suas possibilidades. O planejamento, neste caso, envolve a previsão de resultados desejáveis, assim como também os meios para alcançá-los. A responsabilidade do mestre é imensa, grande parte da eficácia de seu ensino depende da organização, coerência e flexibilidade de seu planejamento.

Assim, quando questionados se os planejamentos têm contribuído para os desafios encontrados no cotidiano escolar tal questão feita aos sujeitos envolvidos foi respondida de forma unânime, que sim. Dessa forma, enquanto coordenador-formadora em serviço, venho reafirmar práticas eficazes utilizadas durante o planejamento, na forma de vivência durante as reuniões de planejamento, onde juntos analisamos, refletimos e decidimos sobre os conteúdos, estratégias, avaliações e recursos. Levando o professor a refletir de forma prática sobre possíveis dificuldades e socializar meios de como trabalhar diferentes conteúdos em sala de aula.

É conveniente ressaltar que o docente, ao elaborar um plano de ensino ou mesmo de uma aula, deverá refletir sobre o público-alvo a que está direcionando seu trabalho e enriquecer de intenções e objetivos, utilizando-se de estratégias dinâmicas em que desperte o interesse da turma e que venha ao encontro do atendimento de forma singular às necessidades destes educandos, pois este é o nosso ideal quanto ao propósito deste projeto: transformar pensamentos por meio da reflexão e da ação, e juntos possamos ter condições pertinentes para que cada educador construa suas estratégias próprias, a partir do referencial curricular de habilidades e de outros recursos didáticos que estão à disposição do professor no seu campo de trabalho. Um bom planejamento solicita ações em três esferas: a rede é responsável por dar as diretrizes gerais para o trabalho; o coordenador

pedagógico deve organizar o planejamento da escola; e cada professor precisa definir suas atividades de sala de aula. De acordo com Padilha (2001), pode-se observar que:

Planejar é uma atividade que está dentro da educação, visto que esta tem como características básicas: evitar a improvisação, prever o futuro, estabelecer caminhos que possam nortear mais apropriadamente a execução da ação educativa, prever o acompanhamento e a avaliação da própria ação.

Dessa forma, o planejamento é de suma importância para a formação docente a fim de que atinja com êxito o processo de ensino/aprendizagem. Várias são as lacunas deixadas pela formação docente, já discutido em capítulos anteriores. Mas, vale ainda esclarecer que essa formação, seja ela de professores ou pedagogos deve atender aos objetivos da educação básica, garantida na Lei 9.394/96, Art.61. Assim para a realidade vivenciada nos encontros de planejamento a formação docente possui um caráter muito importante,

**Professor A:** É através do planejamento que o docente aplica o processo de racionalização, organização e ordenação das suas ações, portanto o planejamento é indispensável na sua formação.

**Professor B:** O planejamento é de suma importância para a formação docente, pois possibilita uma análise real do trabalho pedagógico, de forma a prever as alternativas de ação para superar as dificuldades e alcançar os objetivos desejados...

**Coordenadora:** é o momento de praticar. É nessa hora que estreitamos a comunicação e tentamos atingir aqueles professores que demonstram maior dificuldade entre a teoria e prática.

Uma afirmação que se pode considerar como conclusiva é, sem dúvida, a de que o planejamento de ensino eficaz só funciona, de fato se houver um comprometimento do professor, ou seja, a busca constante de querer o melhor para suas aulas. Um ponto importante para a definição deste trabalho direcionado às atividades planejadas para o ensino diz respeito às didáticas que têm uma

importância intrínseca, como organizadora do processo de ensino aprendizagem.

Nesta situação, cabe à Coordenação Pedagógica um trabalho focado na renovação de práticas desenvolvidas e na formação do docente. O que significa segundo Domingues (2014, p. 124):

Uma gestão do trabalho educativo, especificamente dos processos de formação realizadas pelo coordenador pedagógico no ambiente escolar. O que pressupõe assumir a escola como comunidade de ensino e aprendizagem também para o professor, portanto disposta a oferecer oportunidade de contrastes de ideias, de atuação e de sentimento, de modo a promover uma reflexão sobre o significado das diferentes concepções e sobre as opções dos docentes na escola.

Observa-se durante as reuniões de planejamento a fragilidade de o professor demonstrar conhecimentos específicos de determinadas disciplinas e/ou conteúdos. É nesse momento que cabe a necessidade de formação complementar para esses docentes para a busca dessa instrumentalização do profissional diante das situações que se apresentam. O que demanda, por sua vez, uma busca constante de atualização da coordenação pedagógica para fornecer as orientações necessárias aos docentes.

É importante o coordenador possibilitar momentos de interação entre pessoas e conteúdos. A formação continuada é um instrumento vivo que o professor deve se permitir para aprimorar práticas eficazes em sala de aula e ter autoconfiança para desenvolver determinados conteúdos e habilidades. Nesse sentido, Libâneo (2003, p. 29) afirma que “[...] o desenvolvimento profissional e a conquista da identidade profissional dependem de uma união entre coordenadores pedagógicos e os professores, assumindo junta a gestão do cotidiano da escola, o processo de ensino aprendizagem, a avaliação”.

Considerando a questão final desta pesquisa, o último item a ser questionado foi acerca dos desafios e limites do trabalho pedagógico e as perspectivas de trabalho.

**Professor A:** Desafio é a palavra chave para o corpo docente realizar um trabalho de qualidade, o ser humano precisa sentir-se desafiado, e na escola não é diferente, precisamos vencer os desafios de fazer um bom trabalho, apesar que, ainda não estamos preparados para trabalhar com inclusão, pois é muito difícil vencer esses desafios com turmas tão lotadas. Nossas expectativas é que tenhamos uma educação realmente de qualidade, com as condições oferecidas de forma que possamos exercer nossa função, atendendo aos alunos de todas as áreas, vencendo o desafio.

**Professor B:** Os desafios são as mudanças educacionais que acontecem diariamente, principalmente relacionadas com as tecnologias atuais e também a responsabilidade sobre pessoas, uma vez que, nós professores somos grandes influenciadores nas diversas esferas da sociedade. Os limites aparecem nas transformações educacionais, ou seja, o que eu posso utilizar e o que eu não posso.

**Coordenadora X:** O maior desafio que observo na atuação do coordenador pedagógico na SEMED-SJR é realizar várias funções ao mesmo tempo e não ter condições básicas para o desenvolvimento de nossas atribuições, que compreende estrutura física, recursos de mídias e mão de obra especializada (coordenadores) e qualificada para a troca de experiência entre os pares. Ainda que tenhamos que ser coordenador pedagógico, realizar formações (PNAIC-adequado apenas agora), organizar planejamentos (recursos a serem utilizados), visitar escolas diariamente, supervisionar a escola como um todo. Ainda assim, é pouco perto dos três itens acima citados. Completo a estrutura organizacional da SEMED- que venha a ter foco na atuação pedagógica, sem sobrecarregar os coordenadores envolvidos.

Interessantes essas respostas, pois alguns desafios são comuns à nossa prática. Levar sugestões de como trabalhar com crianças com necessidades especiais é um dos grandes desafios da Coordenação Pedagógica. Planejar várias estratégias para uma turma heterogênea, de diversos níveis e ainda desenvolver habilidades em alunos com deficiência é uma tarefa complexa, pois implica a própria formação docente, e recursos disponíveis na escola, os quais são inexistentes. Com exceção da Escola Maria Amélia Bastos, que conta com professores e estrutura especializada. Sendo ainda a realidade que temos

no sistema de ensino, mas pode, sim, mudar a partir do momento em que se tornar uma prioridade na prática.

No contexto de uma educação que seja inclusiva é necessário cursos de formação continuada, pois inclusão não pode e não deve se restringir à matrícula dos alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular. Inclusão educacional pressupõe considerar as diferenças individuais, a diversidade e suas implicações pedagógicas, aceitar, respeitar e valorizar essa diversidade como componente natural (e necessário) no processo de ensino aprendizagem.

Entendendo a inclusão educacional como política pública, como direito assegurado pela Constituição Federal Brasileira de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96) e, ainda, como ação educacional que possibilita ao aluno com necessidades educacionais especiais participar das atividades desenvolvidas no contexto da sala de aula regular, aprendendo os mesmos conteúdos que os demais colegas, se apropriando dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, embora de maneiras diferentes, o que demanda um currículo flexível e adaptações de pequeno e grande porte, implementadas pelo sistema educacional e pelo professor mediador do processo de ensino-aprendizagem, além de uma mudança de paradigma.

Prieto (2006, p. 56) destaca como fundamental uma reflexão sobre a formação de docentes no contexto da educação inclusiva. A formação continuada de docentes é um compromisso dos sistemas de ensino que estejam comprometidos com a sua qualidade. Estes devem assegurar que os professores estejam aptos a elaborar e implantar novas propostas e práticas de ensino para responder às características de seus alunos, inclusive daqueles com necessidades educacionais especiais.

Considerando os limites mencionados, convém analisar a prática da Coordenação Pedagógica, de forma a rever atitudes e comportamentos, pois os limites de sua atuação é colocado pelo próprio Secretário(a) de Educação, focando sempre na atuação deste profissional para a melhoria da qualidade do ensino. Cabe a cada coordenador analisar suas habilidades e condições para o desenvolvimento de suas funções, buscando aprimoramento de seus conhecimentos, pois

sabemos que na prática há pessoas indicadas por questões políticas para exercerem cargos de confiança e, por conseguinte, desconsideram formações mínimas para o desempenho de tais funções.

No que diz respeito à contribuição da Coordenação Pedagógica no planejamento de ensino nas escolas de São José de Ribamar, a atuação da mesma deve sugerir reflexões e problematizações sobre as razões que justificam suas opções pedagógicas e suas dificuldades, no intuito de favorecer a tomada de consciência dos professores sobre suas ações, e estimular a investigação dos conhecimentos que os auxiliem na superação das dificuldades encontradas no universo escolar. Tal articulação, entre professores e coordenação pedagógica, propicia o processo de formação continuada e possibilita mudanças educativas em sala de aula.

Domingues (2014, p. 68) afirma que “cabe ao coordenador a difícil tarefa de auxiliar o professor no desenvolvimento do trabalho pedagógico de modo a contribuir com a formação contínua e sistemática que considera a necessidade dos educadores envolvidos”.

Nessa perspectiva, a coordenação assume um papel de destaque, mediado pelas suas experiências profissionais e por uma formação que favoreça a construção de um saber fazer em torno do ensino da língua, na organização de um trabalho crítico e no protagonismo dos professores em prol do estabelecimento de bases para o desenvolvimento dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, por meio de uma educação qualificada.

O desafio da coordenação pedagógica está em não se sentir impotente diante das dificuldades encontradas no ambiente escolar. As ideias de um coordenador que manda e um professor que obedece, são tidas como distorções que precisam ser enfrentadas e desmontadas para a construção de uma nova etapa de trabalho (DOMINGUES, 2014, p.137).

A mensagem de Domingues possibilita compreender a atuação da Coordenação Pedagógica, nos encontros de planejamento e sua contribuição para a qualidade do ensino, bem como entender um pouco mais sobre os limites e as possibilidades da ação desse profissional no processo de formação permanente do docente, contribuindo

do assim, para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem dos alunos dos anos iniciais do município de São José de Ribamar.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O grande desafio para a Coordenação Pedagógica, durante os encontros de planejamento em São José de Ribamar, é articular a formação, realidade e condições efetivas para a realização de ações em torno do processo de ensino aprendizagem em um espaço no qual se agregam ação e reflexão, com pessoas de interesses diversos, mas com um pacto formativo comum, o desenvolvimento do processo de aprendizagem dos alunos nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Então, dentro desse contexto, cada professor traz exigências diferenciadas para o trabalho da Coordenação Pedagógica, seja no sentido de reformulação ou formação de novas práticas a serem utilizadas em sala de aula.

Formar um professor crítico e comprometido com o ensino e aprendizagem de seus alunos, que esteja preparado para trabalhar com as diferenças em um contexto crítico, que aceite, valorize e discuta a diferença, compreendendo que precisa ser competente no ato de ensinar e estar comprometido em garantir o direito desse aluno à aprendizagem é um desafio, pois muitos desses futuros professores são ou foram excluídos social e educacionalmente, têm necessidades educacionais especiais, possuem dificuldades de aprendizagem, mas desejam superar limites e ascender socialmente.

A presente pesquisa reflete várias reflexões sobre a atuação do Coordenador Pedagógico, a fim de alcançar seu objetivo geral que é analisar o trabalho desta Coordenação Pedagógica no planejamento de ensino, na formação do professor e suas contribuições dessa prática para a qualidade da educação, procurando identificar os desafios, limites e possibilidades.

A prática do planejamento docente, como instrumento de desenvolvimento do trabalho, docente certamente não é a solução de todos os problemas do processo ensino aprendizagem. Mas o que se pretendeu com esta pesquisa, foi identificar as possíveis contribuições dessa prática para a solução de muitos deles, sobretudo



os originados – às vezes – pela não estruturação e execução do plano, ou sua prática efetiva.

Desse modo, o planejamento é o ponto de partida da ação da coordenação pedagógica na perspectiva democrática e participativa, na organização e no acompanhamento da formação e organização de professores desenvolvidos no espaço escolar, na análise constante das possibilidades e dos limites dessa atuação, para que os docentes se sintam capazes e convencidos de enfrentar os desafios da educação como uma prática transformadora.

O trabalho do coordenador pedagógico deve, então, estar realinhado não somente a essas ações, mas também no enfrentamento da multiplicidade de tarefas que o cotidiano vai demandar dele, considerando todas as singularidades.

Cabe enfatizar que este trabalho, a partir destas conclusões, não tem a pretensão de esgotar as possibilidades da relação do planejamento para a qualidade do ensino. Porém, reafirma-se que, aqui, as ações exercidas pelo coordenador pedagógico, bem como as ações exercidas pelos professores e que, são determinantes da relação ensino aprendizagem, como um processo interativo.

Reitera-se aqui que o objetivo do projeto foi alcançado, na intenção de afirmar uma prática positiva de planejamento e de atuação da Coordenação Pedagógica, a fim de que possa contribuir para a qualidade do ensino no município ribamarense.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei nº. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial Da União. Acesso em: 8 de jul. 2016.

DOMINGUES, Isaneide. **O coordenador pedagógico e a formação contínua do docente**. São Paulo: Cortez, 2014.

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

ORSOLON, Luzia Angelino Marino. O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola, 2001. Disponível em: <https://docplayer.com.br/980954-O-coordenador-formador-como-um-dos-agentes-de-transformacao-da-na-escola.html>. Acesso em 15 Abr. 2013

PADILHA, P. R. **Planejamento Dialógico: como construir o projeto político pedagógico da escola**, Editora Cortez e IPF, 2001.

PRIETO, R. G. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: ARANTES, V. A. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. Edição Comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008.

\_\_\_\_\_. Organização da Educação Nacional: sistema e conselho nacional de educação, plano e fórum nacional de Educação. In: **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 112, jul.-set. 2010

\_\_\_\_\_. **Interlocuções pedagógicas: conversa com Paulo Freire e Adriano Nogueira e 30 entrevistas sobre educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

TURRA, C. M. G. et al. **Planejamento de ensino e avaliação**. 4. ed. Porto Alegre: PUC-EMMA, 1995.



## Capítulo 8

# AVALIAÇÃO ESCOLAR: instrumento para o replanejamento das atividades pedagógicas do processo de ensino-aprendizagem

Isabel Soares de Melo Santos  
Suzana Andréia Santos Coutinho

### INTRODUÇÃO

Desde muito tempo tem se discutido no meio educacional um assunto que de fato gera muitas dúvidas e preocupações: a avaliação da aprendizagem escolar. Existem várias interpretações errôneas acerca de seu significado e de sua utilização. Diante disso, Vasconcelos (2007, p. 31) ressalta que:

Existe o problema da avaliação! Disto ninguém parece discordar; ao contrário, percebemos um amplo consenso quanto ao fato que a avaliação escolar é hoje um grande desafio. Este consenso, no entanto, começa a se desfazer quando parte-se para sua análise, na medida em que existem diferentes compreensões do mesmo.

Avaliar não é uma tarefa fácil, exige conhecimentos essenciais sobre o processo de ensino-aprendizagem. Escolas e professores

precisam compreender que não é classificando ou desclassificando os alunos através de provas e testes que conseguiremos avanços na qualidade da educação. O professor passa por muitas dificuldades ao avaliar seus alunos, pois a sociedade exige profissionais cada vez mais preparados para desenvolver o trabalho pedagógico, cumprindo a primeira função da educação escolar que é a de garantir que todos os alunos aprendam o indispensável para o exercício da cidadania plena.

É notável ainda que a avaliação da aprendizagem escolar apresenta várias dificuldades dentro do contexto educacional de um modo geral. Portanto, todos os envolvidos no processo educacional precisam estar atentos aos malefícios que uma avaliação utilizada apenas como instrumento medidor da aprendizagem pode trazer.

Este artigo tem como objetivo basilar investigar a avaliação escolar no contexto da UEB Gastão Vieira como um instrumento que favorece o replanejamento da ação pedagógica dos professores e do processo de ensino-aprendizagem. Iniciamos este artigo apresentando o objeto de pesquisa em estudo e análise. Em seguida, evidenciamos as perspectivas de avaliação da aprendizagem, apontado reflexões sobre os diversos conceitos. Posteriormente, um estudo acerca da avaliação escolar, retratando os encontros e desencontros de uma ação avaliativa em constante processo de transformação. Logo após, apresentamos a percepção dos sujeitos pesquisados acerca da avaliação escolar no contexto da UEB Gastão Vieira no Município de Sucupira do Norte – MA e, por último apresentamos nossas considerações finais, com a intenção de colaborar com o saber e buscar descobrir alternativas para compreender o fenômeno em discussão.

## **PERSPECTIVAS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: reflexões sobre os diversos conceitos**

Desde muito tempo a avaliação tem sido objeto de estudos e debates que questionam sua essência e nos levam a refletir sobre o seu verdadeiro significado, pois existem concepções diversas e, na maioria das vezes, contraditórias sobre o conceito de avaliação. Frequentemente nos deparamos com indagações do tipo: O que é avaliar? Como avaliar? Por que avaliar?

A avaliação da aprendizagem está presente na vida daqueles que direta ou indiretamente estão comprometidos com as práticas educativas. Educadores, educandos, diretores, coordenadores, pais, etc., estão cada vez mais empenhados em compreender e encontrar meios eficazes para a construção de um processo avaliativo que seja construtivo e significativo para todos. Precisamos acabar com os conceitos equivocados de avaliação da aprendizagem, pois ela não deve ser usada como um instrumento de tortura, de ameaça, punição, disciplinamento ou exclusão do aluno, mas como um recurso metodológico capaz de contribuir, diagnosticar, orientar, estimular e construir uma educação de qualidade e que apresente os melhores resultados possíveis para todos.

Para Hoffmann (2012), a avaliação refere-se a um conjunto de procedimentos didáticos que se estendem por um longo tempo e em vários espaços escolares, tem caráter processual e visa sempre à melhoria do objeto estudado. Ela ainda ressalta que o que faz toda a diferença em avaliação é a postura mediadora do professor.

Avaliar, na concepção mediadora, portanto, engloba, necessariamente, a intervenção pedagógica. Não basta estar ao lado da criança, observando-a. Planejar atividades e práticas pedagógicas, redefinir posturas, reorganizar o ambiente de aprendizagem e outras ações, com base no que se observa, são procedimentos inerentes ao processo avaliativo. Sem a ação pedagógica, não se completa o ciclo da avaliação na sua concepção de continuidade, de ação-reflexão-ação (HOFFMAN, 2012, p. 15).

Haydt (2000) defende que a avaliação deve ser compreendida como um processo dinâmico de permanente interação entre educador e educando no apontamento e no desenvolvimento de conteúdos de ensino-aprendizagem, na seleção e aplicação de suas metodologias, bem como no diagnóstico da realidade social, visando à mudança comportamental do educando e do seu compromisso com a sociedade.

Para Libâneo (1994) a avaliação está inserida na prática didática e permanente do trabalho docente, de forma cotidiana e constante, durante todo o processo ensino-aprendizagem. O autor define a

avaliação escolar como um componente do processo de ensino que visa, através da verificação e qualificação dos resultados obtidos, determinarem a correspondência destes com os objetivos propostos e, daí, orientar a tomada de decisões em relação às atividades didáticas seguintes.

O pensamento de Hoffmann (2000, p. 17) compara-se ao de Libâneo (1994) quando ela define que “a avaliação é a reflexão transformada em ação. Ação, essa, que nos impulsiona a novas reflexões. Reflexão permanente do educador sobre sua realidade, e acompanhamento, passo a passo, do educando, na sua trajetória de construção do conhecimento”.

Juan Manuel Álvarez Méndez, em entrevista à Revista Pátio, fala o seguinte sobre o ato de avaliar: “A avaliação é um processo natural, que nos permite ter consciência do que fazemos da qualidade do que fazemos e das consequências que acarretam nossas ações” (MÉNDEZ, 2005, p. 24).

O ato de avaliar a aprendizagem deve acontecer constantemente, de forma consciente e espontânea visando sempre à qualidade no ensino e bons resultados através de nossas ações. A avaliação da aprendizagem está ligada a uma concepção pedagógica ampla, depende da postura filosófica adotada pelo professor, que sendo autoritário e inseguro, poderá ver a avaliação como arma de punição e tortura enquanto que um professor responsável, seguro e comprometido com sua prática, tende a encarar a avaliação como um diagnóstico dos avanços e dificuldade dos alunos e como indicador para o replanejamento de seu trabalho docente (HAIDT, 2003, p. 287).

Como vimos, a avaliação deve levar o aluno a progredir na aprendizagem e o professor a aperfeiçoar sua prática pedagógica, pois a avaliação está presente em todos os momentos da vida humana. Ela exerce forte influência sobre o que os professores ensinam, sobre o que os alunos estudam e, conseqüentemente, sobre o que aprendem.

A avaliação requer tomada de decisão. Conforme Luckesi (1996), sendo o juízo satisfatório ou insatisfatório, tem sempre três possibilidades de tomada de decisão: continuar na situação em que nos encontramos, introduzir mudanças para que o objeto ou situação se

modifique para melhor ou suprimir a situação ou objeto, o que significa fechar os olhos para o resultado. Infelizmente, algumas tomadas de decisões partindo de critérios que limitam o processo educativo a aulas expositivas, de linguagem pouco clara para os educandos, e, que restringem a avaliação a apenas um momento final, partindo de um único instrumento, homogêneo, tendem a optar pela “supressão” que resulta na reprovação do educando, pois nada foi feito para alterar o resultado. Desse modo, o educador, deve repensar acerca dos seus critérios de avaliação, acerca da necessidade de construir políticas e práticas que considerem essa diversidade e que estejam comprometidas com o sucesso e não o fracasso escolar.

O grande problema da avaliação é seu uso como instrumento de controle por meio do qual se faz uma classificação quantitativa dos alunos relativa às notas que obtiveram nas provas.

Se analisarmos o currículo ou os objetivos do ensino, veremos que haverá sempre uma infinidade de aspectos para que se desenvolva o processo avaliativo em uma escola, principalmente no que se refere ao contexto da sala de aula. Do ponto de vista cognitivo, são os seguintes:

- Os conhecimentos que os alunos têm a respeito dos temas ou disciplinas, nos diversos níveis estabelecidos pelo domínio da aprendizagem;
- Mecanismos internos que revelam o nível de competência do aluno para elaborar os conteúdos, relacioná-los com conhecimentos anteriores e aplicá-los a situações concretas, conhecidas ou novas;
- Capacidade de o aluno monitorar e aceitar o próprio processo de aprender a aprender;
- Desempenho e atitude dos alunos considerados essenciais para a aprendizagem e para o bom funcionamento da sala de aula e da escola.

Do ponto de vista pedagógico, a principal função dos tipos de avaliação é ajudar a manter ou recolocar o aluno na direção estabelecida pelo programa de ensino. De certa forma, é necessário fazer o mesmo com os professores: ajudar a perceberem que são capazes, que podem fazer algo. A esse respeito Celso Vasconcellos escreve:



Quando o professor acredita no que faz, no seu produto, quando sente que tem algo de importância para os alunos, valoriza seu trabalho, acredita se realiza mais e cria outro tipo de poder em sala representado pelo interesse, respeito, participação, superando o poder autoritário (VASCONCELLOS, 1998, p. 27).

É fundamental que o professor acredite em sua capacidade de ensinar e na capacidade do aluno de aprender. O professor precisa e deve valorizar seu trabalho, fazê-lo com dedicação e compromisso, incentivando a participação e o interesse dos alunos.

Levando em consideração a visão de alguns autores, apresentaremos os tipos de avaliação:

#### **a) Avaliação Diagnóstica:**

A proposta da avaliação diagnóstica é permitir ao professor conhecer melhor seu aluno, identificar seus gostos, hábitos e preferências, assegurando-se de que o mesmo se encontra na turma em um nível adequado. Trata-se de um mecanismo de triagem e calibração. É uma etapa do processo educacional que tem por objetivo verificar em que medida os conhecimentos anteriores ocorreram e o que se faz necessário planejar para solucionar dificuldades encontradas.

Segundo Hoffmann (1993), a avaliação diagnóstica é feita quando o aluno chega à escola, em geral no início do ano ou nas primeiras semanas, de acordo com os objetivos planejados, que devem ser centrados nas competências e características mais relevantes para o trabalho escolar.

Os alunos e professores, a partir da avaliação diagnóstica de forma integrada, reajustarão seus planos de ação. Esta avaliação deverá ocorrer no início de cada ciclo de estudos, pois a variável tempo pode favorecer ou prejudicar as trajetórias subsequentes, caso não se faça uma reflexão constante, crítica e participativa.

Segundo Luckesi (1995), identificar o conhecimento relevante e as características do aluno e da turma tem como objetivo propiciar ao professor fazer planos para que cada aluno alcance o sucesso na escola. Isso significa tanto assegurar que todos os alunos atinjam os objetivos mínimos estabelecidos, quanto estabelecer metas para que o aluno possa se superar cada vez mais.

**b) Avaliação Formativa:**

Este modelo de avaliação pode referir-se tanto à aprendizagem do aluno quanto à avaliação de outros objetivos educacionais mais amplos. Neste trabalho, convém concentrar a discussão apenas na avaliação da aprendizagem do aluno. Os princípios da avaliação são os mesmos, o que mudam são os instrumentos.

A avaliação formativa pode se dar de maneira formal e informal. Formalmente ela se dá por meio dos instrumentos utilizados pelo professor de maneira episódica ou de maneira regular, ao final de cada unidade, bimestres ou em outras oportunidades previstas no programa de ensino e no calendário escolar. Informalmente, ela ocorre no dia a dia na sala de aula.

A mesma é chamada formativa no sentido de que indica como os alunos estão se modificando em direção aos objetivos.

Fernandez (1991) classifica esta avaliação sendo feita diariamente ao rever os cadernos, o dever de casa, fazer e receber perguntas, observar o desempenho dos alunos nas diversas atividades de classe, através de testes ao final de cada unidade, projeto, bimestre ou semestre. É aquela que ensina o aluno a aprender e ao mestre, ensinar.

Já para Becker (1997), a avaliação formativa serve para traçar direções, rever, melhorar, reformar, adequar o ensino de forma que o aluno atinja os objetivos de aprendizagem. Nesse sentido, podemos afirmar que a mesma avalia não apenas o aluno, mas usa o desempenho deste para avaliar a adequação e eficácia do ensino.

O princípio que comanda esse tipo de avaliação é o de que se o aluno não aprendeu é porque o ensino não foi adequado, portanto esse tipo de avaliação não deve servir para punir o aluno, dar notas (pura e simplesmente), mas sim para corrigir e adequar o ensino à realidade vivenciada e experimentada pelo aluno.

**c) Avaliação Somativa:**

Segundo Haydt (2000), a avaliação somativa tem como função classificar os alunos ao final da unidade, semestre ou ano letivo, segundo níveis de aproveitamento apresentados. O objetivo da avalia-

ção somativa é classificar o aluno para determinar se ele será aprovado ou reprovado e está vinculada à noção de medir.

A avaliação somativa é uma decisão que leva em conta a soma de um ou mais resultados. É usada tipicamente para tomar decisões a respeito da promoção, reprovação ou reenturmação dos alunos. Normalmente tanto as provas quanto as decisões decorrentes dos resultados são centralizadas e elaboradas pelo conjunto de professores do curso ou disciplina.

Demo (1996) afirma que esta avaliação deve se constituir em uma avaliação do professor e do curso onde se costuma usar resultados parciais de avaliações formativas feitas durante o ano para avaliar o nível de conhecimento adquirido pelo aluno em relação aos objetivos propostos.

Jussara Hoffmann (2014, p. 12) em entrevista à Revista Mundo Jovem, fala o seguinte sobre a avaliação hoje, na prática:

Houve uma mudança significativa em termos do pensamento dos professores em relação a essa prática, embora ainda se enfrente muita resistência em mudar. Não há uma formação consistente na concepção de avaliação formativa/processual. Os professores conscientes criam dispositivos próprios para adequar seus processos inovadores a um sistema tradicional e, mesmo assim, não reprovam o aluno. O professor consciente busca saídas para se encaixar aos regimentos escolares que contradizem seus princípios. Mas o mesmo não acontece com o professor instrucionista, para o qual “dar aula” é sua função. Ao atribuir uma nota, se questionado, o professor precisa explicitar o seu juízo de valor a respeito analisada. Nesse momento, entram em jogo critérios de naturezas qualitativas, que são complexos e multidimensionais. Por isso, chego a dizer que o “pulo do gato” em avaliação é nós darmos conta da importância da análise qualitativa de testes e tarefas (HOFFMANN, 2014, p. 12).

Portanto, é preciso que todos os envolvidos no processo educativo tenham consciência de que a avaliação não é e nunca foi um obstáculo. Visto que as escolas existem para incentivar e promover os

alunos de forma intelectual e ética, esse deve ser o principal objetivo dos professores ao avaliar.

### **AVALIAÇÃO ESCOLAR: uma reflexão acerca dos vários instrumentos avaliativos**

Vários são os instrumentos avaliativos existentes, e estes são os meios adequados e capazes de alcançar os objetivos previstos para uma determinada avaliação. Antes de elaborar os instrumentos avaliativos, o professor precisa localizar os problemas ou dificuldades existentes na sala de aula, encontrar alternativas que orientem suas ações e fazer uma reflexão analisando o que se quer realmente avaliar.

A avaliação escolar não deve limitar-se a uma prova no final do processo, deve utilizar-se de vários instrumentos, tais como: provas, testes, trabalhos individuais e de grupo, observações sistemáticas, trabalhos de casa, dentre outros. Vejamos o que coloca a Lei 9.394/96 no seu artigo 24, inciso V:

A verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios: a) A avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais (LDB N°. 9394/96).

Em virtude disso, o professor tem que estar sempre refletindo sobre sua prática e criando novos instrumentos de trabalho, analisando os aspectos que devem ser revistos e ajustados de acordo com o processo de aprendizagem individual ou de todo o grupo. Sobre isso, Moretto (2009, p. 118) expõe que:

Avaliar a aprendizagem tem um sentido amplo. A avaliação é feita de formas diversas, com instrumentos variados, sendo o mais comum deles, em nossa cultura, a prova escrita. Por esse motivo, em lugar de apregoarmos os malefícios da prova e levantarmos a bandeira de uma avaliação sem provas, procuramos seguir o princípio: *se tivermos que elaborar provas, que sejam bem feitas, atingindo seu real objetivo, que*

*é verificar se houve aprendizagem significativa de conteúdos relevantes.*

É importante que o professor perceba que a avaliação só tem sentido se os resultados permitirem uma reflexão sobre os processos pedagógicos desenvolvidos. Ela precisa ser feita por instrumentos capazes de manifestar a aprendizagem dos alunos.

De acordo com a Revista Nova Escola (2001), existe diversos instrumentos para analisar o desempenho do aluno e fazer com que todos se integrem ao processo de aprendizagem; nela são citadas nove maneiras de avaliar, porém nesse estudo traremos somente algumas delas:

#### **Prova objetiva**

Definição - Série de perguntas diretas, para respostas curtas, com apenas uma solução possível.

Função - Avaliar o que aluno apreendeu sobre dados singulares e específicos do conteúdo.

Vantagens - É familiar às crianças, simples de preparar e de responder e pode abranger grande parte do exposto em sala de aula.

Atenção - Foque as questões somente em conteúdos já trabalhados em sala.

Planejamento - Selecione os conteúdos para elaborar as questões e faça as chaves de correção; elabore as instruções sobre a maneira adequada de responder às perguntas.

Análise - Defina o valor de cada questão e multiplique-o pelo número de respostas corretas

Como utilizar as informações - Analise as questões que todos os alunos acertaram e retome os conteúdos referentes àquelas que a maioria da turma errou (NOVA ESCOLA, 2001, p. 18 e 19).

Como podemos perceber, a prova objetiva é instrumento avaliativo que dá ao professor a possibilidade de abordar praticamente todo o conteúdo trabalhado e é de fácil compreensão para os alunos e prática na hora da correção. Porém, o professor precisa ficar atento para analisar o resultado dos acertos e erros dos alunos.

#### **Prova dissertativa**

Definição - Série de perguntas que exijam capacidade de estabelecer relações, resumir, analisar e explicar.

**Função** - Verificar a capacidade de analisar o problema central, abstrair fatos, formular ideais e redigi-las.

**Vantagens** - O aluno tem liberdade para expor os pensamentos, mostrando habilidades de organização, interpretação e expressão.

**Atenção** - Defina o número de questões pensando no tempo que os alunos terão para resolver cada uma delas.

**Planejamento** - Elabore poucas questões e dê tempo suficiente para que os alunos possam pensar e sistematizar suas respostas.

**Análise** - Defina o valor de cada pergunta e atribua pesos à clareza das ideias, à capacidade de argumentação e à conclusão.

**Como utilizar as informações** - Após a correção das provas, discuta coletivamente algumas questões respondidas de diferentes modos pelos alunos (NOVA ESCOLA, 2001, p. 18-19).

A prova dissertativa é um instrumento que requer mais conhecimento e habilidade do aluno para interpretar e redigir as respostas, assim como dar mais liberdade de expor suas ideias, opiniões ou argumentos.

### **Seminário**

**Definição** - Exposição oral para um público leigo, utilizando a fala e materiais de apoio adequados ao assunto.

**Função** - Possibilitar a transmissão verbal das informações pesquisadas de forma eficaz.

**Vantagens** - Contribui para a aprendizagem do ouvinte e do expositor, exige pesquisa, planejamento e organização das informações; desenvolve a comunicação oral em público.

**Atenção** - Apresentar um conteúdo estudado não significa memorizá-lo.

**Planejamento** - Ajude na delimitação do tema, forneça bibliografia e fontes de pesquisa, esclareça os procedimentos apropriados de apresentação; defina a duração e a data da apresentação; e traga bons modelos de referência.

**Análise** - Atribua pesos à abertura, ao desenvolvimento do tema, aos materiais utilizados e à conclusão. Estimule a classe a fazer perguntas e emitir opiniões.

**Como utilizar as informações** - Caso a apresentação não tenha sido satisfatória, planeje atividades específicas que possam auxiliar no desenvolvimento dos objetivos não atingidos (NOVA ESCOLA, 2001, p. 18-19).

O Seminário é um instrumento que proporciona momentos de aprendizagem tanto para quem expõe o tema como para quem assiste à exposição, além de ter muitas variáveis que o professor pode avaliar como apresentação, expressão oral, utilização adequada dos recursos de apoio, é um ótimo instrumento de avaliação.

### **Trabalho em grupo**

Definição - Atividades de natureza diversa (escrita, oral, gráfica, corporal etc.) realizadas coletivamente.

Função - Construir conhecimentos de forma colaborativa.

Vantagens - A interação é um fator de aprendizagem. Por isso as trocas horizontais são muito importantes.

Atenção - Esse procedimento não tira do professor a necessidade de buscar informações para orientar as equipes. Nem deve substituir os momentos individuais de aprendizagem.

Planejamento - Proponha uma série de atividades relacionadas ao conteúdo a ser trabalhado, forneça fontes de pesquisa, ensine os procedimentos necessários e indique os materiais básicos para a consecução dos objetivos.

Análise - Acompanhe os grupos, intervenha e dê mais atenção àqueles que não estão conseguindo produzir.

Como utilizar as informações - Observe se houve participação de todos e colaboração entre os colegas, atribua valores às diversas etapas do processo e ao produto final (NOVA ESCOLA, 2001, p. 18-19).

Este instrumento quando não é bem acompanhado pelo professor gera desconforto entre os alunos, pois frequentemente há alunos pouco participativos no processo e com possibilidade de ter a mesma avaliação; por isso é muito importante que o professor esteja atento e que avalie não só o produto final, mas todo o processo.

### **Debate**

Definição - Discussão em que os alunos expõem seus pontos de vista a respeito de assunto polêmico.

Função - Aprender a defender uma opinião fundamentando-a em argumentos convincentes.

Vantagens - Desenvolve a habilidade de argumentação e a oralidade; faz com que o aluno aprenda a escutar com um propósito.

Atenção - Como mediador, dê chance de participação a todos e não tente apontar vencedores, pois em um debate deve-se priorizar o fluxo de informações entre as pessoas.

Planejamento - Defina o tema, oriente a pesquisa prévia, combine com os alunos o tempo, as regras e os procedimentos; mostre exemplos de bons debates. No final, peça relatórios que contenham os pontos discutidos. Se possível, grave a discussão para análise posterior.

Análise - Estabeleça pesos para a pertinência da intervenção, a adequação do uso da palavra e a obediência às regras combinadas.

Como utilizar as informações - Crie outros debates em grupos menores; analise o vídeo e aponte as deficiências e os momentos positivos. (Nova Escola, 2001, p. 18 e 19).

Instrumento de avaliação importante para o desenvolvimento de habilidades de argumentação, oralidade e de escuta, além de estimular o respeito à opinião do outro sem, com isso, deixar de defender seu ponto de visto com argumentos convincentes.

#### **Autoavaliação**

Definição - Análise oral ou por escrito, em formato livre, que o aluno faz do próprio processo de aprendizagem.

Função - Fazer o aluno adquirir a capacidade de analisar seu percurso de aprendizagem, tomando consciência de seus avanços e de suas necessidades.

Vantagens - O aluno torna-se sujeito do processo de aprendizagem, adquire responsabilidade sobre ele, aprende a enfrentar limitações e estabelecer prioridades.

Atenção - O aluno só se abrirá se sentir que há um clima de confiança entre o professor e ele e que esse instrumento será usado para ajudá-lo a aprender.

Planejamento - Forneça ao aluno um roteiro de auto avaliação, definindo as áreas sobre as quais você gostaria que ele discorresse; liste habilidades e conteúdos e peça que ele indique aquelas em que se considera apto e aquelas em que precisa de reforço.

Análise - Use esse documento ou depoimento como uma das principais fontes para o planejamento das próximas intervenções.

Como utilizar as informações - Ao tomar conhecimento das necessidades do aluno, sugira atividades individuais ou



em grupo para ajudá-lo a superar as dificuldades (NOVA ESCOLA, 2001, p. 18 e 19).

A autoavaliação possibilita ao aluno refletir sobre o próprio desempenho e é um meio eficiente para aprender a identificar e corrigir seus erros. O aluno precisa tomar consciência de seu percurso de aprendizagem e se responsabilizar pelo empenho em avançar. Nesse processo, o papel do professor é essencial para replanejar intervenções que ajudem o aluno a superar as dificuldades.

### **Observação**

Definição - Análise do desempenho do aluno em fatos do cotidiano escolar ou em situações planejadas.

Função - Seguir o desenvolvimento do aluno e ter informações objetivas sobre sua participação em sala.

Vantagens - Perceber como o aluno constrói o conhecimento, seguindo de perto todos os passos desse processo.

Atenção - Faça anotações no momento em que ocorre o fato; evite generalizações e julgamentos subjetivos; considere somente os dados fundamentais no processo de aprendizagem.

Planejamento - Elabore uma ficha organizada (check-list, escalas de classificação) prevendo atitudes, habilidades e competências que serão observadas. Isso vai auxiliar na percepção global da turma e na interpretação dos dados.

Análise - Compare as anotações do início do ano com os dados mais recentes para perceber o que o aluno já realiza com autonomia e o que ainda precisa de acompanhamento.

Como utilizar as informações - Esse instrumento serve como uma lupa sobre o processo de desenvolvimento do aluno e permite a elaboração de intervenções específicas para cada caso (NOVA ESCOLA, 2001, p. 18 e 19).

A observação é instrumento de avaliação que está presente no cotidiano de sala de aula, mas é importante o professor estabelecer momentos propícios para observar o desenvolvimento do aluno. A observação permite que ele trace o diagnóstico da turma e possa elaborar/planejar intervenções que favoreçam a aprendizagem da turma.

Como podemos perceber, muitos são os instrumentos de avaliação, portanto, cabe ao professor definir os que serão utilizados para

melhor acompanhar o processo de aprendizado de seus alunos. Não existem instrumentos específicos de avaliação capazes de detectar a totalidade do desenvolvimento e aprendizagem dos alunos. É diante da limitação que cada instrumento de avaliação apresenta que se faz necessário pensar em instrumentos diversos e mais adequados com suas finalidades, para que deem conta, juntos, da complexidade do processo de aprender. Os instrumentos de avaliação devem permitir ao professor colher informações sobre o processo de aprendizado dos alunos, para que diante das informações, planeje e replaneje intervenções adequadas à superação das dificuldades apresentadas.

## **A VISÃO DOS SUJEITOS PESQUISADOS ACERCA DA AVALIAÇÃO ESCOLAR**

A partir dos dados coletados pudemos perceber as concepções que os professores das séries iniciais do Ensino Fundamental da Unidade de Educação Básica Gastão Vieira, localizada em Sucupira do Norte – MA têm sobre a avaliação da aprendizagem. O questionário aplicado buscou obter com clareza os dados relevantes à pesquisa; constituiu-se de seis questões fechadas de múltipla escolha. Na aplicação, foi sugerido ainda que os sujeitos da pesquisa marcassem mais de uma afirmativa em cada questão, se assim desejassem.

Dessa maneira, iniciamos o questionário com a seguinte questão:

### **1. O que é avaliar?**

- a) Avaliar é aplicar teste.
- b) Avaliar é verificar se os objetivos foram alcançados.
- c) Avaliar é verificar o conhecimento do aluno no dia a dia.

Ao serem questionados sobre o que é avaliar, os oito professores pesquisados responderam com certo consenso, que avaliar além de verificar se objetivos foram alcançados, é também verificar o conhecimento do aluno no dia a dia, totalizando assim 100% das respostas semelhantes entre os pesquisados. Sobre isso, Luckesi (2008, p. 66) ressalta que “a avaliação da aprendizagem existe com o propósito de garantir a qualidade da aprendizagem do aluno. Ela tem a função de

possibilitar uma qualificação da aprendizagem do educando. Observar bem que estamos falando de qualificação do educando e não de classificação”.

O essencial é que esse propósito de avaliação seja conhecido, praticado e aceito por todos os professores, pois o que se vê no cenário educacional de hoje é uma avaliação excludente e classificatória, enquanto que deveria ser um instrumento capaz de qualificar o educando em sua aprendizagem.

## 2. Por que avaliar?

- a) Porque a escola exige uma nota.
- b) Para verificar se os objetivos foram alcançados.
- c) Para acompanhar o desenvolvimento do aluno.
- d) Para verificar o que é preciso retomar.

Avaliar para acompanhar o desenvolvimento do aluno foi a resposta dada por 100% dos entrevistados e, dentre estes, quatro professores afirmaram também que além de acompanhar o desenvolvimento do aluno, avaliam por que a escola exige uma nota.

Para essa pergunta, Vasconcellos (2007) diz que podemos encontrar uma gama de respostas. Avaliar para atribuir nota, registrar, mandar a nota para a secretaria, cumprir a lei, verificar, constatar, medir, classificar, mostrar autoridade, conseguir silêncio em sala de aula, selecionar os melhores, discriminar, mostrar quem é incompetente, comprovar o mérito individualmente conquistado, dar satisfação aos pais, não ficar fora da prática dos outros professores, ver quem pode ser aprovado ou reprovado, eximir-se de culpa, incentivar a competição, preparar o aluno para a vida, detectar avanços e dificuldades, saber quem atingiu os objetivos, ver como o aluno está se desenvolvendo, diagnosticar, tomar decisões, acompanhar o processo de construção do conhecimento, estabelecer um diálogo educador-educando-contexto de aprendizagem, avaliar para que o aluno aprenda mais e melhor.

Quando se fala em avaliação é fundamental que se dê relevância aos objetivos da educação escolar, pois deles é que derivarão os critérios de análise do aproveitamento. A avaliação escolar está relacionada a uma concepção de homem, de sociedade, ao Projeto Político-

-Pedagógico da instituição. É justamente aqui que encontramos uma distorção, pois de modo geral não se percebe a discrepância entre a proposta de educação e a prática efetiva. Em parte, isso ocorre em função de uma prática de planejamento meramente formal, levando os professores a esquecerem de quais foram os objetivos propostos. Temos que superar essa contradição através da reflexão crítica e coletiva sobre a prática.

**3. Quais os instrumentos você utiliza para avaliar seus alunos?**

- a) Provas orais.
- b) Provas escritas.
- c) Seminários.
- d) Trabalhos individuais e em grupo.
- e) Participação em sala.

Quanto aos instrumentos de avaliação mais utilizados pelos sujeitos da pesquisa, obtivemos as seguintes respostas: provas escritas, participação em sala, trabalhos individuais e em grupos. São vários os instrumentos que podem ser utilizados para avaliar a aprendizagem do aluno, no entanto, todos os professores pesquisados preferem continuar adotando a prova escrita como principal instrumento avaliativo, mesmo sabendo que a mesma, ao ser aplicada de forma incoerente e totalmente tradicional, pode prejudicar a aprendizagem do aluno.

É preciso lembrar que o ensino em aula não tem como finalidade preparar alunos para provas, não importa o tipo de instrumento utilizado, mas para aumentar sua capacidade de interpretar linguagens as mais diversas possíveis, motivo pelo qual pensamos que, quanto maior a precisão da linguagem usada pelo professor, mais ele estará facilitando o desenvolvimento do aluno em sua competência de interpretar linguagens em contextos variados (MORETTO, 2009, p.87).

O que se evidencia na prática educativa é que a avaliação ganhou um espaço tão amplo nos processos de ensino que a prática educativa escolar passou a ser direcionada por uma pedagogia de exa-

mes, isto quer dizer que a avaliação é vista como sinônimo de provas e testes a serem aplicados aos alunos para medir a aprendizagem.

#### 4. Qual a função da avaliação no contexto escolar?

- a) Manter a ordem e a disciplina.
- b) Motivar o aluno ao estudo.
- c) Direcionar o processo ensino-aprendizagem rumo aos objetivos propostos.
- d) Classificar o aluno, aprovando-o ou reprovando-o.

No que tange à pergunta sobre a função da avaliação no contexto escolar, 80% dos entrevistados concordaram que a função da avaliação é direcionar o processo ensino-aprendizagem rumo aos objetivos propostos, enquanto que 20% afirmaram ainda que a função da avaliação é também, classificar o aluno, aprovando-o ou reprovando-o.

A importância da avaliação, bem como de seus procedimentos, tem variado com o passar dos tempos em decorrência das tendências de valorização que se acentuam em cada época. Porém, um posicionamento significativo dado ao sentido e objetivo da avaliação desde sempre, é que esta é um processo educativo que objetiva melhorar a aprendizagem.

A avaliação dos resultados do processo de ensino-aprendizagem tem grande relevância porque permite oferecer informações fundamentais para o processo de tomada de decisões quanto ao currículo e melhora o processo de ensino-aprendizagem. Um programa de avaliação se constitui por funções gerais e específicas.

São funções gerais da avaliação:

- Fornecer bases para o planejamento;
- Possibilitar a seleção e a classificação do pessoal (professores, alunos, profissionais da educação etc.);
- Ajustar políticas e práticas curriculares.
- São funções específicas da avaliação:
- Facilitar o diagnóstico;
- Melhorar a aprendizagem e o ensino;
- Estabelecer situações individuais de aprendizagem;
- Interpretar os resultados;
- Promover, agrupar, classificar alunos.

A principal finalidade da avaliação no processo escolar é ajudar a garantir a formação integral do sujeito pela mediação da efetiva construção do conhecimento, a aprendizagem de todos os alunos. Entendemos, pois, que o sentido maior da avaliação é: avaliar para que os alunos aprendam mais e melhor (VASCONCELLOS, 2007, p. 57).

A avaliação funciona como mediadora do trabalho pedagógico, no sentido de que além de propiciar meios para a aprendizagem dos alunos, ela contribui para a efetiva construção do conhecimento, para o aprimoramento do trabalho do professor e da escola como um todo. Ela deve ser vista como referência não só pelo professor, mas também pelos alunos, no sentido de que é o meio capaz de contribuir para a qualidade da aprendizagem.

#### 5. **Que tipo de avaliação você usa?**

- a) Avaliação contínua;
- b) Avaliação formativa;
- c) Avaliação diagnóstica;
- d) Avaliação somativa.

Para a pergunta em questão, nota-se que o tipo de avaliação mais usado na escola é a avaliação diagnóstica, pois 50% das respostas obtidas mostram que os sujeitos pesquisados utilizam esse tipo de avaliação com mais frequência. Também é importante ressaltar que 30% das respostas referem-se à avaliação somativa e que 20% correspondem às avaliações contínua e formativa. Percebemos que os tipos de avaliação são utilizados de forma bem diversificada pelos professores da referida escola. Diante de tais respostas, um fator que nos chama a atenção é se realmente todos os professores têm real conhecimento do quem vem a ser cada tipo de avaliação e em quais momentos estes são e/ou podem ser usados.

O propósito da avaliação diagnóstica é permitir que o professor possa conhecer o aluno e perceber se este tem condições de cursar a série na qual está matriculado. Uma avaliação diagnóstica pode e deve ser feita e refeita em qualquer momento que o professor ou a escola detectarem problemas graves de aprendizagem, motivação, rendimento, entre outros. Ao identificar essas características no alu-

no e/ou na turma, o professor pode traçar objetivos visando que cada aluno alcance o sucesso na escola.

**6. A avaliação da aprendizagem consiste em um momento de replanejamento da ação pedagógica e do processo de ensino-aprendizagem?**

- a) Não, ela serve apenas para obter resultados e classificar ou desclassificar os alunos.
- b) Não, ela serve apenas para replanear a ação pedagógica.
- c) Sim, pois é através desse momento de replanejamento que a atuação do professor melhora a cada dia.
- d) Em parte, pois a avaliação da aprendizagem serve exclusivamente para diagnosticar as dificuldades dos alunos.

A partir da análise dessa questão, observa-se que aproximadamente 84% das respostas referem-se à alternativa 3, isto quer dizer que a maioria dos professores concordam que a avaliação da aprendizagem deve ser vista também como um momento de replanear a ação pedagógica afim de que a atuação e o trabalho do professor melhorem a cada dia.

É importante ressaltar que aproximadamente 16% das respostas foram voltadas para a alternativa 4, pois para esses professores a avaliação da aprendizagem serve exclusivamente para diagnosticar as dificuldades dos alunos e, somente em alguns casos pode servir como instrumento de replanejamento da ação educativa.

A avaliação da aprendizagem deveria servir de suporte para a qualificação daquilo que acontece com o educando, diante dos objetivos que se têm, de tal modo que se pudesse verificar como agir para ajudá-lo a alcançar o que procura. A avaliação não deveria ser fonte de decisão sobre o castigo, mas de decisão sobre os caminhos do crescimento sadio e feliz (LUCKESI, 2008, p. 58).

Portanto, a avaliação da aprendizagem é um método educativo que o professor utiliza exclusivamente em prol de detectar as competências e habilidades do educando em certo momento de aprendizagem e que quase sempre é utilizada de maneira inadequada por parte do (a) professor (a). A falta de conhecimento e a insistência em adotar

métodos tradicionais ainda persistem nas escolas e em muitos professores; por conta disso, a avaliação é vista como meio classificatório e não como suporte de qualificação do educando.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve como objetivo investigar as concepções que os professores têm acerca da avaliação escolar, além de verificar se a mesma é compreendida como um instrumento que favorece o replanejamento da ação pedagógica e do processo de ensino-aprendizagem como já mencionada anteriormente.

Ao observar a realidade da UEB Gastão Vieira, percebe-se que o trabalho pedagógico é feito em conjunto e que todos os responsáveis pelos avanços no processo educativo se envolvem ativamente. A avaliação é vista como fator determinante do aprendizado e da qualidade de ensino na escola. Os instrumentos avaliativos adotados pelos professores são acompanhados desde sua elaboração até sua correção; a prova escrita é minuciosamente analisada pela equipe pedagógica e, sempre que necessário, a coordenação orienta os professores a replanejarem seus instrumentos avaliativos.

Apesar de todos os métodos adotados pela escola para melhorar a qualidade do ensino aprendizagem, ainda é possível perceber que muitos professores precisam compreender o real significado da avaliação escolar, pois no decorrer das respostas obtidas no questionário, nota-se uma visão, mesmo que pequena, de educação na linha tradicional.

O ponto chave da educação deve ser o aluno aprender a aprender, saber pensar, ser crítico e analítico. E é dentro dessa perspectiva que a avaliação deve trabalhar, contemplando aspectos qualitativos e não quantitativos.

O educador deve rever sua prática pedagógica, deve procurar desenvolver um conteúdo mais significativo e uma metodologia mais participativa e, assim, adotar uma avaliação contínua, reflexiva, crítica, emancipatória e diagnóstica.

Espera-se que as escolas revejam seus conceitos e filosofias para que, com isso, consigam minimizar a exclusão dos alunos da



escola e conseqüentemente da sociedade. A superação da avaliação seletiva e excludente é uma questão de compromisso da gestão da escola com o aluno e com a sociedade. Esse compromisso virá em decorrência de estudos e reflexões compartilhadas em torno das concepções de sociedade, educação, ensino, aprendizagem que contribuirão para a elaboração de uma nova concepção de avaliação para dar conta de uma escola mais comprometida com os processos educativos e com o destino de tantas crianças e jovens que por ela perpassam. Desse modo, avaliar é um ato complexo que tem que ser feito e pensado com responsabilidade e comprometimento ético e moral.

## REFERÊNCIAS

BECKER, Fernando. **O caminho da aprendizagem**. 2. ed. Rio de Janeiro, 1997.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

DEMO, Pedro. **Avaliação sob o olhar propedêutico**. Campinas-SP. Papyrus, 1.996.

DUARTE, Ana Lucia Cunha e; SANTOS, Yslene Linhares dos. **Planejamento e Avaliação Educacional**. São Luís: UEMA – NEAD, 2006.

HAIDT, Regina Celia Cazaux. **Curso de Didática Geral**. 7. ed. São Paulo, 2003;

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação e Educação Infantil – Um olhar sensível e reflexivo sobre a criança**. 18. ed. Porto Alegre. Mediação. 2012.

\_\_\_\_\_. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre: Editora Mediação, 1997.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. Ed. Cortez, 1994.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. Ed. Cortez. São Paulo, 1996.

\_\_\_\_\_. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. 19. ed. São Paulo. Cortez, 2008.

MÉNDEZ, Manuel Álvarez. **Entrevista Revista Pátio**. Ano IX, n° 34. Porto Alegre: Editora Artimed, 2005 (p. 27-27).

MORETTO, Vasco Pedro. **Prova: um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas**. 9. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.

OLIVEIRA, João Batista Araújo e; CHADWICK, Clifton. **Aprender e Ensinar**. 9. ed. Belo Horizonte. 2008.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: **Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ministério da Educação. 3. ed. Brasília, 2001.

REVISTA Mundo Jovem. **Avaliar, muito mais do que atribuir uma nota**. Outubro de 2014, n° 451, ano 52.

REVISTA Nova Escola. Ed. 191, Abril de 2006, Brasil.

\_\_\_\_\_. Ed. 147, Novembro de 2001, Brasil.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação: concepção dialético-libertadora do processo de avaliação escolar**. 17. ed. São Paulo: Libertad, 2007.

\_\_\_\_\_. **Avaliação da aprendizagem: Práticas de Mudança por uma Práxis Transformadora**. Ed. Libertad. São Paulo, 1998.



## Capítulo 9

### ESCOLA CABANA: gestão democrática, proposta e organização do trabalho pedagógico

Ana D'Arc Martins de Azevedo  
Ivanilde Apoluceno de Oliveira  
Marta Genú Soares

## INTRODUÇÃO

Na construção do estudo utilizou-se apreciações sobre as ações de gestão na Escola Cabana inclusas em dissertações e teses que versam sobre o modelo educativo adotado pelo Município de Belém. Tomou-se, ainda, como matriz de apreciação os eixos diretores da proposta de escola pública popular, adotados na Secretaria Municipal de São Paulo e propostos por Paulo Freire como modelo administrativo para a gestão na educação.

Por meio de pesquisa bibliográfica e documental, analisamos a Proposta, a organização do trabalho pedagógico e a Gestão da Escola Cabana, buscando identificar o trabalho da coordenação pedagógica e a presença de Paulo Freire como principal referência teórico-metodológica

Nesse sentido, são apresentados os princípios adotados na construção do projeto e organização do trabalho pedagógico e na gestão

cabana e analisados por meio dos conceitos freireanos. A organização, os princípios e as estratégias usadas na Escola Cabana são destacados em tópicos explicativos e submetidos à apreciação crítica na relação com o enunciado de Paulo Freire para a gestão na escola, que só pode ser concebida na completude dos momentos da vida escolar como um todo.

Apresentamos inicialmente algumas considerações teóricas e conceituais sobre o projeto pedagógico e posteriormente a proposta, a organização do trabalho pedagógico e a gestão da Escola Cabana; como Freire está presente na proposta pedagógica e de gestão e a análise crítica sobre o projeto, organização pedagógica e a prática da gestão.

## **PROPOSTA PEDAGÓGICA: considerações teóricas e conceituais**

Caracterizamos a proposta pedagógica como uma possibilidade de reorganizar a estrutura escolar, em que o trabalho coletivo e a participação dos diversos segmentos sejam privilegiados, enquanto tarefa que proporciona avanço do processo de gestão.

É importante destacar que *Proposta Pedagógica*, *Projeto Educativo* ou *Projeto Político-Pedagógico* de escola são conceitos relativamente recentes na literatura educacional brasileira e foi na década de 90 do século passado incorporado à atual legislação educacional do país. Como observa Fonseca, tal termo é denso de significados:

É o sentido de futuro, antecipação, de algo a realizar, a conquistar, de instituinte, de sonho, abertura para o novo, possibilidade, esperança, desenho, maquete, esboço, inovação, impulso, ideal, utopia, meta, finalidade, desejo, compromisso, busca, bússola, norte (FONSECA, 2000, p. 57).

Destacamos que o Projeto Político-Pedagógico ou Proposta Pedagógica é diferente dos planejamentos tradicionais, muitas vezes realizados por poucos atores e com uma visão fragmentada, pois, nele, elaborar e executar é, sem dúvida, uma necessidade e um grande desafio, com função política e educativa, construída por sujeitos con-

cretos e históricos, no sentido de admitir a filosofia de mundo, de ser humano e de valores nesse processo de construção. O que consiste a tomada de decisões sobre a prática pedagógica da escola, objetivando um melhor gerenciamento das atividades educacionais é a formação de espírito de equipe efetivo no exercício da cidadania.

Dessa maneira, a proposta pedagógica concretiza-se a partir de uma atitude dialógica estabelecida com instâncias e entidades do movimento social, político e cultural. Tal prática necessita ser embasada em uma cultura de cooperação e de partilha de trabalho, aliada ao debate coletivo de novas ideias pedagógicas, bem como a métodos mais adequados de gestão de recursos humanos na escola. Não é uma simples carta de intenções, nem mero acervo de indicações práticas, mas, conforme Demo, “[...] se tomado a sério, obriga o grupo a trabalhar junto e a desdobrar obra coletiva concatenada” (2000, p. 247).

Vale registrar que a participação, como alternativa administrativa e estratégica, oferece ajuda na construção, de maneira comunicativa e consensual, de um plano de ação em que a comunidade educativa se envolve no processo de tomada de decisão coletiva. Logo, a participação revela a intenção da comunidade educativa em assumir o destino da escola por meio de seu engajamento no processo de tomada de decisão coletiva e participativa.

Quando a comunidade educativa exercita a participação, ela está exprimindo uma necessidade fundamental do ser humano em realizar, fazer coisas, criar, assim como interagir com outras pessoas. Pela participação coletiva se concretiza de maneira eficaz e eficiente a elaboração, execução e avaliação da Proposta Pedagógica.

A tomada de decisão coletiva de uma comunidade educativa gera o que Bordenave (1994) chama de *intervenção ativa*, pois nessa comunidade que assume a participação, não mais existe a recepção passiva, isolada e solitária das determinações emanadas de cima para baixo por parte dos dirigentes e gestores. Segundo Gutierrez e Catani,

A participação se funda no exercício do diálogo entre as partes. Esta comunicação ocorre, em geral, entre pesso-

as com diferentes formações e habilidades, ou seja, entre agentes dotados de distintas competências para a construção de um plano coletivo e consensual de ação (1998, p. 71).

O exercício da participação implica também em perceber e conhecer o outro a partir da sua história de vida. Barros (1991) diz que ter empatia, aceitar incondicionalmente o outro e ser autêntico, é fundamental para o clima favorável do processo educativo. Nesse sentido, a participação, pressupõe a crença de que o sujeito é capaz de promover o seu próprio crescimento, a partir da confiança nas pessoas e da oferta de condições para que se tornem independentes, responsáveis e aptas a solucionar com responsabilidade os problemas e conflitos, no sentido de se chegar a uma prática educativa que possa ser classificada de gestão participativa.

Com isso, a autonomia pedagógica na relação com a Proposta Pedagógica eleva a gestão democrática da escola, enquanto meio para desenvolver competências que a sociedade pressupõe como requisitos para o exercício da cidadania, tais como: expressar ideias com clareza, desenvolver a criatividade e resolver problemas e conflitos. Assim, o processo educacional extrapola a sala de aula e atinge a escola como um todo, por sua prática pedagógica, pelo relacionamento da escola com a comunidade e pelas atitudes pessoais e sociais dos educadores. Isso significa, segundo Rodrigues:

[...] fazer com que a atividade educacional não seja, apenas, uma atividade de transmissão de um saber sabido; nem sejam apenas transmissão de uma tradição - aspectos que devem ser incentivados e que na realidade representam uma das finalidades da atividade escolar - mas que possa ir além. Que a escola possa ser um centro de debates, de discussão, de ampliação dos valores da própria cultura, da própria civilização e do grupo social a que ela atenda, permitindo, assim, uma integração cultural, não pela dissolução dos valores tradicionais da sociedade, mas pela sua incorporação dos novos valores que, agora, são conquistados e transmitidos pela prática educacional (1998, p. 39-40).

Diante desse desafio, é necessário considerar a autonomia como condição para a escola atingir seus próprios objetivos e aspirações,

assim como estabelecer regras, levando em consideração seus limites e possibilidades, pois conquistar autonomia pedagógica significa estender o espaço de troca de experiências e reflexão à comunidade intra e extraescolar.

O Projeto Político-Pedagógico possibilita à escola, no dizer de Cavagnari:

[...] uma autonomia que não é dada, mas que se efetiva pela capacidade e pela responsabilidade da escola e do grupo de educadores de colocar em ação seu Projeto Político-Pedagógico. É ele o elemento balizador da autonomia administrativa, pedagógica, financeira e jurídica; é o instrumento que orienta e possibilita operacionalizar a autonomia na escola (1998, p. 98-9).

Nesse quadro descrito, admite-se uma transição paradigmática de um modelo estático, centralizador e burocrático de sistema escolar, para outro dinâmico, descentralizador e autônomo caracterizado pela elaboração e implantação do Projeto Político-Pedagógico pela própria escola. Para Lück (2001), essa mudança paradigmática implica adotar concepções e práticas interativas, participativas e democráticas, na busca de soluções dos problemas da escola e na realização de seus objetivos.

Em uma escola segundo este novo modelo, sua autonomia pedagógica se operacionaliza, dentre outros meios, mediante a elaboração, execução e avaliação da proposta pedagógica pela comunidade escolar, a fim de garantir a unidade de ação, cobrar dos poderes públicos os recursos necessários para seu bom funcionamento e assegurar a unidade e a articulação do trabalho dos profissionais da educação.

A palavra autonomia, conforme Azanha vem apresentando uma trajetória histórica, marcada por documento que veio a público em 1932, conhecido como “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, e que repercutiu durante trinta anos na Educação Brasileira em geral e na Educação Paulista em particular. Nesse documento, é citada a palavra autonomia duas ou três vezes, apenas para indicar “[...] a conveniência de que, além das verbas orçamentárias, fosse construído um fundo especial destinado exclusivamente a atender empreendi-



mentos educacionais que assim ficariam a salvo de injunções estranhas à questão educacional” (1993, p. 38).

Logo, observa-se que a autonomia denota, através da história, um significado meramente organizacional e regimental, sem expressar o cotidiano da escola. Nesse contexto, o que se percebe é a desconsideração da autonomia pedagógica, em que os segmentos da escola necessitam pensar juntos estratégias e direcionamentos sobre a realidade escolar, discutir projetos e ações que venham solucionar os problemas existentes. Nesse aspecto, a proposta pedagógica assume uma tomada de consciência, pela própria escola, dos seus problemas e dificuldades e das possibilidades de sua superação mediante o trabalho coletivo conjugado e integrado.

A proposta pedagógica, então, possibilita a construção progressiva da identidade da escola, que não se fecha em seus muros, mas se irradia para a comunidade circundante, que constrói e decide a proposta pedagógica de maneira relevante, mediante a participação coletiva. Assim, a autonomia está relacionada com a proposta pedagógica porque ela possibilita a criação de espaços de participação dos diferentes segmentos escolares nos processos decisórios, a partilha de responsabilidades, a articulação de interesses, o compromisso social e o controle coletivo do trabalho da escola.

## **A PROPOSTA, A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO E DE GESTÃO DA ESCOLA CABANA**

O debate sobre a proposta e organização do trabalho pedagógico da Escola Cabana teve início por ocasião da I Jornada Pedagógica da Rede Municipal de Educação, realizada em janeiro de 1997, em Belém (PA). Esta proposta se materializou por meio do diálogo com os profissionais da Rede Municipal de Belém, tendo em vista consolidar uma escola pública democrática, comprometida com a formação plena de homens e mulheres e com o direito à educação para todos.

A proposta da Escola Cabana é produto de “uma relação estabelecida entre a Secretaria Municipal de Educação e o conjunto de atores sociais da educação municipal. Sendo esses: professores, téc-

nicos, servidores, alunos e pais que no dia-a-dia fazem e refazem essa proposta ser diferente” BELÉM, 2002, p. 13-14).

Neste sentido, há a presença efetiva da coordenação pedagógica na construção da proposta educacional da Escola Cabana que está pautada em valores da cultura amazônica e ideal democráticos do Movimento Cabano.

A política educacional do Município de Belém encontra-se pautada em valores expressivos de sua cultura, que busca a construção de novos homens e mulheres em direção à efetivação da democracia econômica, social, cultural entre os cidadãos. (BELÉM, 2003, p. 22).

Nos anos de 1800, congregou diferentes segmentos da sociedade paraense, em especial os oprimidos (índios, negros e caboclos, que viviam a margem dos rios em cabanas miseráveis, e outros), no ideal de liberdade e cidadania para o povo paraense, contra o desrespeito do imperialismo europeu para com o país e a opressão do governo central para com o Estado (OLIVEIRA *et al*, 2004, p.8)

As diretrizes em que a Proposta está pautada buscam estabelecer a inspiração no movimento da Cabanagem que eclodiu no Pará no século XIX, e expressou a luta contra os ditames do governo Central e a conquista da autonomia política do Estado, que, segundo Di Paolo, autor italiano:

É a revolução popular mais importante da Amazônia e entre as mais significativas da história do Brasil. Explodiu, depois da declaração da Independência, pela saturação da paciência cabocla diante da sistemática do governo central em negar aos mais antigos habitantes da região o direito elementar da cidadania (1990, p.143).

A Escola Cabana, enquanto experiência piloto, leva em conta diretrizes educacionais pautadas nos princípios da inclusão social e da construção da cidadania, entre as quais: a democratização do acesso e permanência do educando na escola, a gestão democrática, a valorização profissional dos educadores e a qualidade social da educação (BELÉM, 1999, p. 1).

Para consolidar essas diretrizes, a SEMEC possibilitou o debate com a Rede, estratégias de participação efetivamente democrática, emancipadora e de qualidade, onde o foco foi a formação plena de homens e mulheres e a garantia do direito à educação para todos como seres protagonistas e protagonizadores de sua própria história, enquanto fruto de um trabalho coletivo e democrático.

O (anteprojeto) Regimento Escolar (2001, p. 5) estabelece em relação ao *Projeto Político-Pedagógico*:

- O Projeto Político-Pedagógico explicita a concepção de sociedade, de homem, de educação e de prática pedagógica presentes no discurso e no cotidiano da unidade de ensino. Ele é resultante de um processo de definição dos objetivos e compromissos sociais e políticos da unidade de ensino, que envolve todos os segmentos e instâncias decisórias, estabelecendo metas comuns de ação e intervenção em sua realidade e em seu entorno.
- A ação educativa deve ser concebida, como fruto das relações culturais conflitivas e contraditórias vivenciadas dentro e fora das unidades de ensino e fundamentada numa perspectiva interdisciplinar, via Tema Gerador, possibilitando o diálogo, dos diversos sujeitos que participam das unidades de ensino, entre o saber do cotidiano e o conhecimento científico e entre as diversas áreas do conhecimento.
- Nesta perspectiva, todas as atividades desenvolvidas tanto na sala de aula, quanto na unidade de ensino como um todo: planejamento, a matrícula, o calendário escolar, as reuniões de professores e de pais, as festas comemorativas, as reuniões do Conselho Escolar, as atividades desportivas e culturais, o desenvolvimento dos conteúdos curriculares, etc., deverão orientar-se pelos objetivos educacionais indicados no Projeto Político-Pedagógico.
- É fundamental que cada unidade de ensino construa seu Projeto-Político-Pedagógico tomando a realidade vivenciada como objeto de investigação, e que os representantes dos diversos segmentos da comunidade desses espaços estejam presentes discutindo, sobre o trabalho pedagógico.
- A participação de todos na definição do Projeto Político-Pedagógico, permite aos pais, funcionários, educadores

e educandos se apropriarem coletivamente do conjunto das experiências educacionais como forma de construção da qualidade do ensino numa perspectiva dialógica. Este aprendizado implica no exercício de novas relações interpessoais, profissionais e institucionais que superem o autoritarismo e permitam a construção de relações democráticas entre todos os sujeitos envolvidos na unidade de ensino (p. 5).

O Projeto Pedagógico explicita a concepção de sociedade, de ser humano e de educação que norteia todas as ações educacionais da Rede Municipal de Ensino. Envolve a participação de todos os segmentos das unidades de ensino em seu processo de construção democrática.

Oliveira (2007) ressalta:

[...] a importância do projeto político-pedagógico como um elemento articulador da rede de relações existente no contexto escolar [...] imprimindo, assim, uma forma coletiva e multicultural de estruturar o projeto político pedagógico, através de políticas inovadoras que se abrem para a dinâmica das comunidades, à cultura popular e aos diferentes saberes sociais. Nos fundamentos da Escola Cabana encontramos uma definição de projeto que, em nosso ponto de vista, se articula com o posicionamento assumido pelas experiências referidas acima (p. 90).

O documento estabelece sobre a *gestão democrática* que:

- A Gestão Democrática no Projeto Político-Pedagógico significa o estabelecimento e a resignificação dos Conselhos Escolares e do processo de Eleição Direta para a Direção das escolas e Coordenadores das UEs na busca por intensificar a participação de todos os segmentos da comunidade das unidades de ensino na administração do patrimônio social que é a escola pública, dividindo coletivamente a responsabilidade pela qualidade dos serviços que esta oferece à população.
- A existência desses espaços de democratização de poder nas unidades de ensino são canais concretos para o estabelecimento de novas relações entre os sujeitos, sistema

- e sociedade, que possibilita superar visões e práticas antidemocráticas, fazendo surgir outra cultura de gestão.
- Somente através de um esforço conjunto, que busque articular as diferentes instâncias e grupos responsáveis pela gestão das unidades de ensino, é possível construir um projeto político-pedagógico transformador, capaz de romper com a lógica de utilização das unidades de ensino enquanto meros executores e reprodutores do projeto político dominante, para tornarem-se instituições efetivamente públicas, comprometidas com as necessidades de formação e emancipação das classes populares.
  - A construção de unidades de ensino críticas, criativas e alegres, passa pela ampliação da participação dos pais, alunos, trabalhadores da educação e comunidade em geral, na discussão e decisão sobre os seus rumos. É preciso garantir a diversidade e a pluralidade, e ao mesmo tempo, a unidade em torno das idéias centrais.
  - As unidades de ensino construirão os caminhos para implementar o seu Projeto Político-Pedagógico em conformidade com os princípios e diretrizes da Escola Cabana. Porém, é preciso ter claro que autonomia é entendida como exercício coletivo, conquistado com a participação da comunidade (BELÉM, 2001, p.12-3).

A *Gestão democrática* faz parte das diretrizes de constituição do Projeto Pedagógico da Escola Cabana, que por meio da criação de instâncias de participação coletiva, visa garantir a participação da comunidade na gestão, o respeito à diversidade cultural e à pluralidade de sujeitos e à autonomia efetivada pelo exercício coletivo.

A Escola Cabana se caracteriza então, por:

Ser um espaço aberto à participação de todos os segmentos da comunidade escolar na discussão e elaboração e implementação do projeto político-pedagógico, através da gestão democrática, reconhecendo o Conselho Escolar como instância máxima de participação da escola e a eleição direta de diretores pela comunidade escolar como elemento básico da Gestão Democrática (BELÉM, 1999, p. 05).

Assim, essa proposta pedagógica tem por base o princípio da participação como espaço democrático e de autonomia. Além disso, a Escola Cabana implanta novas instâncias coletivas, visando a

avaliação e o processo de democratização do espaço escolar como o Conselho Escolar; Conselhos de Ciclo e Grêmios Estudantis. O objetivo é:

[...] a efetivação da Gestão Democrática, através do fortalecimento dos espaços de participação popular no interior da escola tanto das instâncias representativas (Conselhos Escolares, Eleição para Diretores, Grêmios Estudantis), como também das relações interpessoais efetivadas no cotidiano escolar (sala de aula, reuniões, articulação com a comunidade extra-escolar) (BELÉM, 1999, p. 8-9).

Adoção da prática do planejamento participativo, enquanto instrumento democrático e elemento fundamental para a construção do projeto político-pedagógico da escola (BELÉM, 1999, p. 9).

Para nortear as ações de participação da comunidade no cotidiano da escola, o Conselho Municipal de Educação de Belém (SEMEC), em parceria com a UNAMA e o UNICEF criaram duas cartilhas organizadas para orientar os Conselhos Escolares<sup>1</sup>.

A ação educativa escolar se configura numa nova organização que tem no Conselho Escolar o espaço privilegiado para a discussão e decisão da vida na escola que compreende como princípios: a apropriação da “Dimensão político-pedagógica no cotidiano escolar”; o trabalho pedagógico em “Ciclos de Formação”; o “Processo de escolarização” voltado para o atendimento por faixa etária e concebido como processual e global; a “Avaliação emancipatória”; A “Aprendizagem como direito de todos”; a “Arte, o Esporte e o Lazer integrando o Projeto da Escola Cabana”.

Com esses princípios a Gestão Cabana, é apontada no Plano Municipal de Educação de Belém (BELÉM, 2003) em duas esferas: uma, macro, ao nível da Secretaria Municipal de Educação com organograma colegiado e outra, ao nível da escola tendo o Conselho Escolar com núcleo das ações coletivas. Dessa forma, enuncia ações inclusivas para consolidar a Escola Cabana e que agregam toda a co-

<sup>1</sup> OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; FIDALGO, Maria Betânia. Participação democrática na escola: orientação para os Conselhos Escolares. Belém: UNAMA, 2003 e OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; FIDALGO, Maria Betânia. O Conselho Escolar em ação: exercícios para orientação aos Conselhos Escolares. Belém: UNAMA, 2005.

comunidade escolar e os segmentos do entorno da escola. De observação e levantamento das condições sociais da comunidade a Gestão Cabana, inclui no projeto educativo o Programa de Bolsa Familiar, o Projeto de Educação de Jovens e Adultos, a Perspectiva Inclusiva para a Educação Especial, o Programa de Alimentação Escolar. Aliado a essas ações um Programa de Formação Continuada para os educadores da Rede Municipal de Belém.

Diante dessa organização registrada nos documentos oficiais (BELÉM, 1999), reporta-se ao documento da administração de Freire frente à Secretaria Municipal de Educação no Estado de São Paulo em que são apresentados os eixos da “Escola Pública Popular”. Nesse mesmo documento, Freire ressalta que a garantia da qualidade da escola não está na quantidade de conteúdos transmitidos e assimilados, mas pela construção solidária dos usuários o que envolve toda a comunidade escolar (FREIRE, 2006, p. 15-16).

É o princípio cabano da Inclusão Social que favorece a gestão articulada e possibilita o trato com a totalidade dos sujeitos da comunidade escolar, e tem como prioridade a *democratização do acesso e garantia de permanência na escola*, a *qualidade social na educação*, a *gestão democrática* e a *valorização do profissional da educação*, para a sua política educacional (SEMEC, 1999). Essa prioridade se efetiva em ações voltadas para: O Programa Bolsa Familiar para a Educação; O Projeto de Alfabetização de Adultos Professor Paulo Freire; A Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva; O Programa de Alimentação Escolar no Município de Belém.

Esse acompanhamento e ação coletiva se constituem na *politicidade da educação mesma* (FREIRE, 2006, p. 129) em que são consideradas as particularidades sem ser focal, sem perder de vista a totalidade, o contexto em que a educação, a saúde, a economia são o *quefazer político* (ibid., idem) presente no cotidiano complexo da escola que na concepção de Freire não pode ser espaço físico tão somente, mas o lugar no sentido lato da palavra, o centro de cultura e popular em que a comunidade deve recriar permanentemente.

A organização das ações educativas foi estabelecida em torno dos seguintes aspectos político-pedagógicos: os ciclos de formação; a avaliação emancipatória; a interdisciplinaridade como princípio da

prática pedagógica; a educação ambiental como prática socioeducativa; a construção do currículo, na educação de jovens e adultos; a arte, o esporte e o lazer.

A interdisciplinaridade se apresenta como alternativa de superar a fragmentação e alienação entre os diferentes saberes culturais e os ciclos de formação procuram respeitar os ritmos diferenciados de aprendizagem dos alunos “[...] a fim de garantir a formação plena dos sujeitos nas suas diversas dimensões e de acordo com as diferentes fases de seu desenvolvimento” (BELÉM, 1999, p. 6).

Em relação à avaliação escolar foram criadas algumas instâncias de registros como: conselho escolar, conselhos de ciclo. Os instrumentos de registros da avaliação construídos foram: arquivo de atividades discentes, diário de classe que adota as características de documento síntese das anotações e registro de acompanhamento individual do aluno.

A Educação de Jovens e Adultos é parte integrante da proposta político-pedagógica da Escola Cabana quando promove um movimento de reorientação curricular pautada na compreensão do processo de Totalidades do Conhecimento em inter-relação com o mundo, o que já vem sendo concretizado pelas turmas de alfabetização do Programa.

A Escola Cabana assume a Educação Ambiental pautada nos princípios de inclusão social, democratização do Estado e participação popular, por meio de ações que “visam a conservação de praças, limpeza e manutenção de vias públicas no entorno da Escola, atividades de sensibilização ambiental durante as férias, praias que retroalimentam a escola e a comunidade e contribuem para a revitalização da cidade e resgate do bem querer por Belém” (BELÉM, 1999, p. 38).

Esses aspectos pedagógicos estão pautados em uma concepção de sociedade como construção histórica em permanente processo de transformação (BELÉM, 1999, p. 4).

A Escola Cabana trabalha com as diferenças, possibilitando a inclusão no processo escolar de todos os educandos, assim como a arte, o esporte e o lazer fazem parte do processo de formação para a cidadania. Há a valorização dos profissionais da educação por meio de um programa de formação continuada, e um momento de estudo e planejamento integrado na jornada de trabalho de professor.



A formação dos profissionais da educação na Escola Cabana se processa por meio de coletivos, que se reúnem, por área de conhecimento, ciclos ou projetos, para discutir temáticas ligadas às suas áreas de atuação. Formação realizada por meio de eventos, grupos de estudos e atividades pedagógicas, no espaço escolar ou em outros ambientes educacionais (BELÉM, 1999).

Nestas ações de formação a presença do coordenador pedagógico é imprescindível, cuja atuação é feita de forma articulada com a equipe técnica da SEMEC. O coordenador participa do planejamento, da organização e das próprias atividades, visando fortalecer as ações propostas.

A coordenação pedagógica também integra o processo de avaliação das ações realizadas acompanhando os docentes por meio de práticas avaliativas coletivas, contribuindo que o docente reflita sobre a sua própria prática pedagógica. Assim, essa coordenação contribui no planejamento das ações de debate sobre a avaliação emancipatória, visando desconstruir a lógica de exclusão (BELÉM, 2002).

A Hora Pedagógica – HP foi criada como momento de formação em serviço, com tempo e espaço definidos para subsidiar o aprofundamento teórico-metodológico do fazer educativo. Consiste em uma ação coletiva de cogestão e autogestão, por meio da reflexão crítica, pela descoberta e reinvenção do conhecimento. Nela “a coordenação pedagógica tem um papel fundamental de co-ordenar, ou seja, coletivizar o trabalho político-pedagógico da escola” (BELÉM, 2002, p.77).

## **A PRESENÇA DE FREIRE NA PROPOSTA, ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA E GESTÃO DA ESCOLA CABANA.**

A Escola Cabana tem como referencial teórico: “os princípios da dialética-materialista, as teorias do desenvolvimento infantil e humano na perspectiva sócio-construtivistas defendidos por Piaget, Vygostisk e Wallon e a educação popular freireana” (BELÉM, 2003, p. 36).

Paulo Freire está presente na proposta da Escola Cabana quando esta estabelece uma “nova organização da ação educativa escolar, na

tentativa de superação do modelo da escola tradicional, elitista e anti-popular” (BELÉM, 1999, p.6). Paulo Freire critica a educação tradicional, chamada de “bancária”, por inviabilizar o ser humano de ser mais.

O Projeto Pedagógico da Escola Cabana está pautado na Pedagogia Freireana, expressando em suas diretrizes as categorias: interdisciplinaridade, tema gerador, diálogo, participação e autonomia.

A presença de Freire na Proposta da Escola Cabana se mostra a contento, especificamente ao considerar que essas diretrizes vão ocasionar a sinergia coletiva no processo de sua construção, no intuito de buscar novos paradigmas pedagógicos, como possibilidade de construção da unidade e não na uniformidade das ações, o que pode significar a “busca de coerência entre teoria e prática (pedagógicas), a partir do pressuposto da relação dialética entre reflexão e ação” (OLIVEIRA, 2003, p. 11).

Desse modo, destacamos, especificamente, o diálogo, enquanto diretriz que contempla o princípio freireano: “espécie de mudança necessária, na medida em que os indivíduos se transformam cada vez mais em seres criticamente comunicativo” (SHOR, 1986, p. 64).

Esse princípio, então, corrobora a intenção da proposta pedagógica e de gestão quando destaca a relevância da participação coletiva no processo de construção desse documento, pois propõe e instala uma pedagogia da participação, com realce para a dimensão política e para a gestão democrática que entendemos que seja em prol de “um sujeito que existe no mundo e com o mundo, como “corpo consciente”, cuja consciência é intencionada para fora de si, para um mundo que não é mero objeto de contemplação, mas tem a marca de sua ação” (OLIVEIRA, 2003, p. 23).

Com isso, a participação e a autonomia pedagógica estão contemplados na proposta pedagógica e de gestão, resultam de uma intencionalidade e de um compromisso dialógico, precedidos por um processo de reflexão crítica da comunidade educativa sobre a escola, sua missão, objetivos, compromissos sociais e políticos, modelo de escola existente, tipo de educador necessário para atuar na escola, tipo de aluno que se deseja formar, mecanismos criativos de avaliação permanente da aprendizagem e da escola.

Nesse aspecto, a Proposta expressa que o diálogo fomenta a participação de todos na definição do Projeto Político-Pedagógico, uma vez que possibilita à comunidade educativa se apropriar coletivamente do conjunto das experiências educacionais como forma de construção da qualidade do ensino numa perspectiva dialógica.

Nessa perspectiva, a Proposta explicita o diálogo, enquanto caminho democrático de atenção popular, Delgado (2005, p.72) corrobora que nessa proposta ocorre “uma clara identificação com os princípios do modelo epistemológico relacional, enfatizando o conhecimento como processo, como algo vinculado às experiências pessoais e coletivas dos sujeitos, a sua busca ontológica de compreensão do real”. Logo, nesse processo, é o diálogo que promove o exercício de novas relações interpessoais, profissionais e institucionais visando superar o autoritarismo, enquanto possibilidades de relações democráticas entre todos os sujeitos envolvidos na unidade de ensino (BELÉM, 2001).

Dessa forma, é “a Pedagogia Problematizadora, Dialógica e da Pergunta: educação que consiste na problematização da realidade social, estimulando o diálogo, a curiosidade e o ato de perguntar dos sujeitos na ação educativa” (OLIVEIRA, 2003, p. 27), ou seja, é a participação da comunidade educativa na construção do Projeto Político-Pedagógico que está relacionada à ação coletiva e ao diálogo como princípios democráticos.

O Tema Gerador e a Interdisciplinaridade são duas categorias de Paulo Freire que norteiam também as práticas educativas na Escola Cabana e que estão relacionados ao diálogo entre os diversos sujeitos e entre os seus saberes.

A Proposta de uma ação educativa dialógica, enquanto resultado das relações estabelecidas no contexto cultural de maneira conflitivas e contraditórias, e vivenciadas dentro e fora das unidades de ensino e fundamentada numa perspectiva crítica.

Dessa forma, Delgado (2005) levanta uma contribuição relevante:

O documento demonstra, assim, a mesma preocupação política que marcou a experiência de Freire: a problematização da realidade como uma ação política e epistemológica. Fica, no entanto, a dúvida se isso consegue motivar e mobilizar as professoras e os professores estando politicamente

tão distante de suas experiências, enquanto tão próximo da experiência de militância política das/os gestoras/es e técnicas/os da SEMEC (p. 138).

A Proposta enfatiza ainda Paulo Freire quando foca a “compreensão do mundo-da-vida dos indivíduos que convivem no espaço da escola” (LOPES, 2011, p. 34). Assim, o pensamento educacional de Paulo Freire apresenta-se presente nos princípios e diretrizes do Projeto Pedagógico da Escola Cabana, expresso por algumas categorias, mas que não foram explicitadas em termos conceituais.

## **ANÁLISE CRÍTICA DO PROJETO PEDAGÓGICO E DA GESTÃO NA ESCOLA CABANA**

A partir do que foi analisado, percebemos que a ideia de Projeto Político-Pedagógico preconizada na Proposta da Escola Cabana sustenta-se nas pré-condições necessárias da existência de autonomia pedagógica e da criação de instrumentos e práticas democráticas de gestão participativa com perspectivas de as escolas se institucionalizem por meio de estruturas e mecanismos de representação e participação, tais como conselho de classe, conselho escolar, planejamento escolar participativo, avaliação interna e externa do desempenho da escola.

Como não se concebe uma escola democrática sem uma proposta pedagógica (elaborada de modo coletivo e autônomo), constatamos que a Proposta da Escola Cabana prima pelo coletivo escolar, com intuito de aproximar cada vez mais a participação da comunidade educativa.

Essa proposta serve de parâmetro de referência para a Escola se autoavaliar e reorientar suas ações educativas. Para tanto, cabe considerar nesse processo, o trabalho coletivo articulado, de tal modo que nas ações e reflexões cotidianas sejam todos envolvidos (alunos, professores, pais, funcionários), explicitando para estes, o fundamento da conquista como participantes ativos da gestão da escola por meio do diálogo “que nega o autoritarismo como nega a licenciosidade. E ao fazê-lo, afirma a autoridade e a liberdade” (FREIRE, 1987, p. 103).

Diálogo, que segundo Carmo (2006) ressalta de maneira convincente: “no sentido do respeito, do diálogo entre os saberes do educando e do educador, aspecto fundamental para a problematização de situações reais, contraditórias vividas pelo educando” (p. 146). E continua: “em oposição à “cultura do silêncio”, a educação dialógica e problematizadora questiona essa realidade percebida de forma ingênua/mágica” (p. 146).

Entenda-se aí a existência de uma Proposta que busca contemplar para a Gestão Escolar, princípios pautados em uma gestão democrática legitimada, a fim de que reveja o poder inerente a seu cargo de papel gerencial para verdadeiros líderes, capazes de coordenar-integrar os esforços de todos, pois, distribuir poder não é dividir, é multiplicar e fortalecer a carga de poder global de organização.

Neste sentido, é desafiador que a Proposta fomente a relevância do papel gerenciador no cotidiano escolar. Nesse contexto cabe entendemos que requer uma gestão escolar representada na sua relação com o cotidiano escolar, em que o processo educativo se faz e refaz em superar aqueles processos centralizados e fundamentados em decisões de natureza técnica e burocrática e partir para decisões nascidas da articulação dos interesses e das concepções diferenciadas dos segmentos internos envolvidos com a educação escolar.

Neste bojo, é considerar também que a proposta pedagógica resulta no processo de sua construção uma ação coletiva planejada; como sendo uma operacionalização de um programa que se vincula a um determinado plano, enquanto atitude consciente voltada para a criação de uma realidade ideal, admitindo que pode ser também uma ação consciente que não se satisfaz com o presente.

Com isso, destacamos no dizer de Ferreira, (2005) sobre o tema gerador

Outra questão muito apontada pelos entrevistados como “problemática” nas formações oferecidas pela SEMEC é o Tema Gerador. A “Escola Cabana” tem como opção metodológica o trabalho com Tema Gerador, tendo o educador Paulo Freire como sustentação teórica. Essa opção metodológica exigiu das formações continuadas uma aproximação das realidades das escolas, buscando o debate e a solidificação desta metodologia de trabalho (p. 147).

Quanto à construção da gestão no cotidiano escolar Oliveira (2000) resume que se caracteriza uma escola com relações conflituosas, onde o trabalho mais integrado e participativo foi limitado pelo predomínio das tarefas de gestão em detrimento das tarefas pedagógicas. Esse cotidiano singular na Escola Cabana promove o processo democrático, com respeito às particularidades dos sujeitos que se materializa na organização dos Ciclos pedagógicos, no entanto, trabalhar com singularidades e de forma coletiva resulta em tencionar o campo de ação, em que emergem conflitos, convicções e alternativas. O estudo de Oliveira (op. cit.) destaca esse formato de proposta como possibilidade de movimento e mudança.

Pinto (2006) discorre questões contraditórias também quando ressalta que os embates, discussões, reflexões e confrontos pedagógicos, ocasionam por vezes a mudança no plano do discurso que não ecoam mudanças concretas na prática pedagógica, pois não se aproximam da realidade escolar. Nesse sentido, para Freire os temas que geram mudanças e têm significado para o sujeito devem emergir da realidade desses sujeitos. Não há como separar o binômio: leitura da palavra- leitura do mundo, teoria e prática são ações em si e juntas (FREIRE, 1970; FREIRE, 2006).

As tensões e contradições, encontradas nos estudos sobre a Gestão Cabana, características do processo coletivo de construção necessitam de tempo para que sejam administradas pelos sujeitos. Para Souza (2004) as políticas públicas de caráter popular são possíveis, mas requerem um tempo político para que os sujeitos lidem com os enfrentamentos, as contradições e obstáculos diante da realidade educacional.

Diante dos mecanismos e estratégias (desde os colegiados até os procedimentos avaliativos) criados para a Gestão Cabana, democratizada em seu cotidiano e com a participação efetiva da comunidade escolar, outra lógica se instaura e rompe com o modelo tradicional e bancário, como diz Paulo Freire. É justamente essa ruptura com o convencional e com o que se cristaliza ao longo da história da escola que provoca nova configuração e que se vai construindo no processo, e como processo precisa de acompanhamento do grupo como um todo.

Finalmente, é pressupor que a comunidade educativa se lança, por meio de objetivos, a um futuro incerto, com vontade coletiva de criar uma realidade não existente, com possibilidade real de existir pela ação. O Projeto manifesta um espírito revolucionário, utópico e propositivo, no sentido de estabelecer alvos e metas que realizem de modo mais adequado os fins e desejos humanos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que a Proposta Pedagógica da Escola Cabana tem por base o pensamento educacional de Paulo Freire, especialmente quando estabelece a *participação* e o *diálogo* como condições essenciais para a democratização escolar, superando as ações fragmentadas e solitárias dos profissionais da educação e as relações competitivas, corporativas e autoritárias. A Proposta enfatiza a importância da construção do trabalho coletivo, com a participação de todos os envolvidos (técnicos, alunos, professores, pais, funcionários). Desta forma, a ordenação pedagógica fez parte da construção da Escola Cabana, cuja função é coletivizar o trabalho político-pedagógico da escola.

O tema gerador e a interdisciplinaridade constituem categorias metodológicas significativas em todas as ações educativas da Rede nos diferentes níveis de ensino, sendo evidenciado, sobretudo, na Educação de Jovens e Adultos.

O pensamento de Freire subjacente à proposta pedagógica é uma ação consciente que não se satisfaz com o presente. A comunidade educativa se lança, por meio de objetivos, a um futuro incerto, com vontade coletiva de criar uma realidade não existente, com possibilidade real de existir pela ação.

A Proposta Pedagógica da Escola Cabana manifesta um espírito revolucionário, utópico e propositivo, no sentido de realizar ações educativas engajadas politicamente com o projeto de mudança social, visando a inclusão social.

A gestão democrática faz parte do projeto pedagógico da Escola Cabana sendo implantadas instâncias coletivas, visando o processo de democratização do espaço escolar como o Conselho Escolar; Conselhos de Ciclo e Grêmios Estudantis. Além da gestão colegiada,

pressupõe o processo de inclusão escolar e social, constituindo a ampliação da participação dos pais, alunos, e comunidade em geral, na discussão e decisão sobre os seus rumos da escola um dos objetivos da gestão democrática, buscando romper com o modelo de educação bancária.

Esse processo de gestão democrática apresenta contradições em relação à prática pedagógica, pois nem sempre se aproximou da realidade escolar, no entanto, entre as tarefas que cabem ao coordenador pedagógico se espera que este possa aliar competência técnica a compromisso político, para mediar o cotidiano da escola promovendo a prática crítico-reflexiva no sentido de que esta prática de hoje melhore a próxima prática (FREIRE, 1996).

## REFERÊNCIAS

AZANHA, José Mário Pires. Autonomia da escola, um reexame. In: BORGES, Abel S. *et al* (Org.). **A autonomia e a qualidade do ensino na escola pública**. São Paulo: FDE, 1993. (Série Ideias, n. 16).

BARROS, Célia Silva Guimarães. **Pontos de Psicologia Escolar**. São Paulo: Ática, 1991.

BELÉM. **Projeto Político-Pedagógico da Escola Cabana**. SEMEC, 2003.

\_\_\_\_\_. **Plano Municipal de Educação**. Belém: Prefeitura Municipal de Belém: 2003.

\_\_\_\_\_. **Escola Cabana - avaliação emancipatória: registro síntese da práxis educativa**. Belém, 2002.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto Político-Pedagógico da Escola Municipal “Ernestina Rodrigues”**. Belém, 1999.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. **Anteprojeto Regimento Escolar**. Belém, 2001.



\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. Escola Cabana: construindo uma educação democrática e popular. **Cadernos de Educação**. Belém, n.01, out. 1999.

BORDENAVE, Juan E. Diaz. **O que é participação**. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

CARMO, Luiz Felipe do. **Ciclos Escolares, Escola Cabana e Temas Geradores**. Dissertação de Mestrado. 2006.

CAVAGNARI, Luzia Borsato. Projeto Político-Pedagógico, autonomia e realidade escolar: Entraves e contribuições. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de (Org.). **Escola: Espaço do Projeto Político-Pedagógico**. Campinas: Papirus, 1998.

DELGADO, Raimundo Afonso Cardoso. **Um olhar epistemológico sobre a política de formação contínua docente da Escola Cabana**. Dissertação de Mestrado. 2005.

DEMO, Pedro. **Desafios Modernos da Educação**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

DI PAOLO, Pasquale. **Cabanagem: A Revolução Popular da Amazônia**. 3. ed. Belém: CEJUP, 1990.

FERREIRA, Diana Lemes. **Políticas de Formação Docente do Projeto Escola Cabana: dilemas e desafios da implementação do Programa de Formação Continuada**. Dissertação de Mestrado. 2005.

FONSECA, João Pedro da. Projeto pedagógico e autonomia da escola. In: São Paulo (Cidade). Secretaria Municipal de Educação. Fundação de Apoio à Faculdade de Educação. **O ensino municipal e a educação brasileira**. São Paulo, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

\_\_\_\_\_. **A Educação na cidade**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GUTIERREZ, Gustavo Luís; CATANI, Afrânio Mendes. Participação e gestão escolar: conceitos e potencialidades. In: FERREIRA Naura S. Carapeto (org.). **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios.** São Paulo: Cortez, 1998.

LOPES, Alice Casimiro. **Teorias do Currículo.** São Paulo: Cortez, 2011.

LÜCK, Heloisa. **A evolução da gestão educacional, a partir de mudança paradigmática.** <http://www.novaescola.com.br>. Acesso em: 26 dez. 2001.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. *et al.* Inclusão escolar nas redes de ensino municipal e estadual em Belém do Pará. PRIETO, Rosângela Gavioli (Org.) **Políticas de inclusão escolar no Brasil: descrição e análise de sua implementação em municípios de diferentes regiões.** Caxambu-MG: ANPED, 2004.

\_\_\_\_\_. **O Conselho Escolar em ação: exercícios para orientação aos Conselhos Escolares.** Belém: UNAMA, 2005.

\_\_\_\_\_. **Participação democrática na escola: orientação para os Conselhos Escolares.** Belém: UNAMA, 2003.

\_\_\_\_\_. FREIRE, Ana Maria Araújo (Org.) **Leituras Freireanas sobre Educação.** São Paulo: UNESP, 2003.

OLIVEIRA, Izabel Cristina Borges Corrêa. **O Processo de construção de políticas de inclusão social no Projeto Escola Cabana: consensos e tensionamentos entre os segmentos sociais e o poder público municipal.** Dissertação de Mestrado. 2007.

OLIVEIRA, Ney Cristina Monteiro de. **A Política Educacional no Cotidiano Escolar: um estudo meso-analítico da organização escolar em Belém.** 2000. Tese (Doutorado em Educação: Currículo). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000.

PINTO, Maria Célia Barros Virgolino. **A Escola Cabana no Município de Belém - PA**

(1997-2001): entre discursos e práticas. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

RODRIGUES, Neidson. **Da desmistificação da escola à escola necessária**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

SHOR, Ira. **Medo e Ousadia**. O cotidiano do professor/Ira Shor, Paulo Freire; tradução de Adriana Lopez; revisão técnica de Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

SOUSA, Íris Amaral de. **Escola Cabana**: o olhar dos gestores sobre o percurso da política educacional em construção no município de Belém/PA. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

## Capítulo 10

### COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E GESTÃO DEMOCRÁTICA: perspectivas em debate

Karla Cristina Silva Sousa  
Josenilde Camelo Simões  
Raimunda Lelis Pereira

#### INTRODUÇÃO

O capítulo que por ora se denomina de “Coordenação pedagógica e gestão democrática: perspectivas em debate”, é resultado de duas pesquisas em nível de monografia de especialização em Coordenação Pedagógica ofertada pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA) – Programa Escola de Gestores do Ministério da Educação (MEC), que objetivaram analisar como a figura do coordenador pedagógico está colocada dentro das escolas no sentido de tencionar as práticas de gestão democrática e a organização coletiva do trabalho pedagógico.

Destacamos que o atual contexto educacional da sociedade contemporânea está marcado por muitas discussões. No ambiente escolar variadas temáticas vêm sendo abordadas buscando respostas para as mais diversas inquietações surgidas nesse espaço, em que muitos profissionais são elencados para as mais diversas atividades pedagó-

gicas ou administrativas nas instituições de ensino, citando como sujeito ativo dessa problemática a figura do coordenador pedagógico.

Neste conjunto de discussões e atividades a serem desenvolvidas, o coordenador pedagógico é o profissional que media a estrutura pedagógica em parceria com professores e gestores. Muitos papéis lhe são atribuídos, entre eles o de elaborar metas que deverão ser realizadas em conjunto com os demais profissionais da escola, visando qualificar as ações pedagógicas. Diante da experiência enquanto profissional da educação ao longo dos anos surgiram inquietações sobre a atuação do coordenador frente a uma gestão democrática. Esse conjunto de indagações fomentou o desejo de investigar como se dá o trabalho do coordenador pedagógico nos espaços permeados pela implantação de uma gestão democrática.

A democracia sempre foi objeto de constantes lutas dos povos das mais diferentes regiões e dos setores das mais diversas áreas. No meio educacional não foi e não é diferente, considerando que ainda não nos apropriamos dela como gostaríamos, ou seja, ainda existe a necessidade de garanti-la como assegura nossa Constituição Federal de 1988, dessa forma, continuamos almejando sua concretização na nossa sociedade.

No âmbito educacional, nossa busca tem sido em direção à efetivação da democracia no interior de nossas escolas, mais propriamente dito em relação à sua gestão. Apesar das conquistas e dos constantes debates relativos ao tema, no que se refere à “gestão democrática” infelizmente há muito o que alcançarmos.

Para Cury (2002) a gestão democrática da educação, é ao mesmo tempo, transparência e impessoalidade, autonomia e participação, liderança e trabalho coletivo, representatividade e competência. Dessa forma, ainda há muito o que se fazer para que consigamos uma atuação gestora pautada nas características citadas.

A democracia é necessária para que a escola seja capaz de tomar e assumir suas próprias decisões de acordo com a realidade na qual está inserida, e adquira autonomia para planejar, organizar e desenvolver suas atividades considerando as individualidades e garantindo o respeito às diferenças de seus alunos, torna-se urgente a concretização desse processo dentro das instituições escolares públicas, nas

quais se concentram, na maioria das vezes, uma gestão marcada pelo autoritarismo, que se perpetua nas diversas atividades organizacionais da rotina escolar.

Ainda não nos desapropriamos dessa prática que prejudica o andamento dos trabalhos da escola na busca por uma educação de qualidade e para todos, que priorize um fazer pedagógico comprometido com o pluralismo de ideias, com a participação ativa da sociedade e com a inclusão de todos os agentes escolares nesse processo de gestão.

O tema abordado no capítulo foi organizado em quatro seções para a melhor organização da leitura. A **primeira** é a introdução que trata de elencar os elementos que norteiam toda a trajetória dos nossos argumentos; a **segunda** faz uma abordagem sobre o percurso histórico da consolidação da função da coordenação pedagógica, bem como sua atuação no contexto histórico atual; a gestão democrática é discutida na **terceira** seção elencando os caminhos da gestão democrática, como ela acontece no ambiente escolar, quais os desafios da coordenação junto a este modelo democrático de ensino, e como ela perpassa pela a escola campo, ainda neste capítulo discute-se a atuação da coordenação pedagógica e sua relação com outros agentes do processo de ensino aprendizagem frente à gestão democrática.

Nessa perspectiva, um olhar investigativo relacionado à prática dos gestores, coordenadores e professores no espaço da instituição escolar pública que buscam a efetivação de uma gestão democrática proporcionou a compreensão de que é possível uma escola vivenciar a democracia no sentido próprio da palavra.

## **A ORIGEM DA FUNÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NO BRASIL**

Atualmente ainda é comum entre os diversos profissionais da área educacional a indistinção entre a função do coordenador pedagógico e outros cargos como orientador, supervisor e inspetor escolar, havendo ainda falta de consenso em relação as atribuições dos mesmos no processo educacional, resultando em uma grave desassistência nas atividades que de fato correspondem a esses profissionais.

Considerando os demais cargos citados, o coordenador pedagógico representa uma figura relativamente recente no âmbito escolar, e carrega consigo diversas atribuições, dentre elas algumas antes de responsabilidade do supervisor, por exemplo, figura esta que carregava consigo a ideia de um fiscalizador a mando da Secretaria de Educação, para relatar o processo de funcionamento da instituição.

Segundo Placco, Souza e Almeida (2012, p. 760):

[...] no caso do Brasil, pode considerar que o germe da ordenação pedagógica está na inspeção escolar. A ideia de formação de um profissional para essa função veio com o Parecer 252/1969, complementar à lei da Reforma Universitária (Lei n. 5540/1968), que instituiu as habilidades do curso de Pedagogia – entre as quais a de supervisor escolar.

Complementam ainda que:

Desde os primeiros cursos que abordaram a questão da supervisão pedagógica (e aqui nos valem de depoimentos de professores que os ministraram), ela era discutida em dois níveis: no nível do sistema, para um conjunto de escolas; e no nível da unidade, para uma única escola; nesta última perspectiva, os cursos visavam a formação inicial de profissionais para atuar na orientação pedagógica das escolas. A maioria dos estados, em decorrência da promulgação da Lei n. 5692/1971, que instituiu a Reforma de Ensino de 1º e 2º graus, instituiu a figura de um profissional, no quadro do magistério, comprometido com a ação supervisora, tanto em nível de sistema como de unidade escolar, com diferentes denominações: supervisor escolar, pedagogo, orientador pedagógico, professor coordenador, etc. (PLACCO, SOUZA; ALMEIDA, 2012, p. 760).

Corroborando com o relato acima, Roman *apud* Ferreira (2015, p. 36) afirma que:

No Brasil, a função de coordenação pedagógica nasceu na década de 1920, com a tarefa de homogeneizar propostas pedagógicas. No decorrer do século XX e, sobretudo, no auge do tecnicismo da década de 1970, a dicotomização do trabalho pedagógico tornou-se potencializada com a estrutura da divisão entre planejamento e execução. A figura do

coordenador pedagógico, revestida dos cargos de supervisão, orientação e inspeção escolar simbolizava o controle e a hierarquização do poder.

Mesmo com outras nomenclaturas, a função do coordenador pedagógico há tempos já existia, segundo Domingues (2009) parte da tarefa por ele exercida, como nos mostra a história e a legislação da educação brasileira, esteve de alguma forma prenunciada no sistema escolar, associada a outras funções e outros cargos dentro do organograma educacional da época. Dessa forma, o cargo é recente, mas as atribuições, por ele hoje assumida, já existem há algum tempo, onde assumiam o supervisor, o orientador e o inspetor escolar, na maioria das escolas atualmente atua o coordenador pedagógico na linha de frente das responsabilidades desses cargos.

Domingues (2009, p. 65) ainda complementa:

De algum modo, o sistema sempre procurou uma forma de acomodar, entre as muitas tarefas desenvolvidas pelos profissionais da educação (inspetores, supervisores, diretores, professores), atividades relativas à coordenação pedagógica que, por algum tempo, foi exercida genericamente por diversos educadores.

Em meio às mudanças paradigmáticas que ocorreram no âmbito educacional a partir da década de 1980, conforme nos explica Domingues (2009) é criado o ‘cargo’ de coordenador pedagógico na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, em alguns estados e em alguns outros municípios brasileiros, acompanhando as mudanças sociais e políticas da época, e a partir de então “[...] essa função vem se reestruturando ao longo do tempo e se adequando não só às novas diretrizes legais, mas também às demandas da escola em tempos contemporâneos” (SALVADOR, 2012, p. 28).

Corroborando com a afirmação acima Ferreira (2015, p. 36), ajuda-nos a compreender melhor esse processo:

Com a redemocratização da sociedade, na década de 1980, e a conquista dos movimentos dos trabalhadores da educação pelo princípio da democratização da gestão escolar, foram intensificadas as experiências e as funções dos



coordenadores pedagógicos em face aos novos projetos educativos implantados pelos sistemas. Entretanto, como consequência da reforma educacional dos anos de 1990, observa-se um acirramento das condições precárias das escolas em meio às profundas transformações sociais e econômicas. [...]

É em meio a este cenário de transição educacional que surge o coordenador pedagógico, como forma de atender às novas demandas exigidas às novas propostas de ensino oriundas das novas legislações que acabara de ser implantadas pelos sistemas de ensino. Assim, em consequência às atribuições estabelecidas através do novo marco legal responsável pela regulação de toda a organização da área educacional brasileira, a LDBEN nº 9.394/96, surgem novos desafios a serem enfrentados pelas instituições escolares e por seus profissionais, com um aumento significativo de suas atividades, resultado dos diversos programas criados pelo governo, no sentido de efetivar as mudanças ocorridas após o novo documento norteador da educação brasileira, sendo que todos os agentes envolvidos com a educação (professores, pais, comunidade...) passam a exercer um maior envolvimento na rotina escolar.

A exemplo, temos a incumbência da elaboração e execução de suas propostas pedagógicas, administração de seus recursos materiais e financeiros, cumprimento dos dias letivos e horas-aulas estabelecidas, o acompanhamento da frequência e do rendimento dos alunos, o provimento de meios para a recuperação dos alunos, (quando necessário), articulação de atividades envolvendo família e escola, elaboração do calendário escolar, dentre outros.

Em face à essa demanda, houve um maior fortalecimento das responsabilidades do coordenador pedagógico no ambiente escolar, agora com atribuições melhor definidas, atuando como articulador e integrador junto ao processo de ensino-aprendizagem, desconstruindo assim a visão de um mero fiscalizador e assumindo ao lado do diretor escolar, a responsabilidade pela efetivação da democratização da gestão no âmbito escolar.

À medida que os cargos existentes, referentes aos profissionais da educação que atuavam no desenvolvimento do processo de gestão da escola, não eram mais suficientes para atender a demanda das

novas responsabilidades da instituição escolar, gradativamente foram surgindo nas escolas o cargo de coordenador pedagógico, assumindo uma nova “roupagem” frente aos desafios emergentes da época, onde foi ganhando uma maior autonomia dada a sua atuação no meio educacional da escola.

## GESTÃO DEMOCRÁTICA NO ESPAÇO ESCOLAR

Para que possamos entender a função do coordenador pedagógico enquanto articulador no processo da gestão democrática dentro da escola é necessário compreendermos alguns conceitos pertinentes à área.

As propostas de democratização são apresentadas em documentos oficiais como a Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996, que em seus artigos 14 e 15 afirma:

Art. 14 – Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I-participação dos profissionais da educação elaboração do projeto pedagógico da escola;

II-participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Art. 15 – os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas nas normas gerais de direito financeiro público (CARNEIRO, 2014, p. 171-173).

É de fundamental importância a discussão sobre conceitos e questões pontuais estejam relacionadas a gestão escolar democrática. É necessário que sejam feitos grifos contextualizando a implantação da gestão democrática na escola, bem como, o sentido desse modelo de gestão no interior da instituição escola.

No momento que se inicia um estudo reflexivo sobre gestão democrática, é preciso que façamos um contexto histórico, consideran-

do que as abordagens realizadas no campo da educação são resultados de uma construção histórica rica em detalhes, avanços, recuos e longos períodos de reflexões. Sabe-se ainda que, no momento atual, as políticas educacionais ganham forças legais e a lei estabelecida, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 enfatiza em seus diversos artigos a descentralização pedagógica, administrativa e financeira da escola, promovendo a partilha de ideias e ações com toda a comunidade escolar, caracterizando a gestão democrática com o objetivo de qualificar o ensino e o desempenho escolar, sendo estes fatores determinantes na gestão democrática.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNEB) a participação da comunidade escolar na gestão da escola e a observância dos princípios e finalidades da educação, particularmente o respeito à diversidade e a diferença são desafios para todos os sujeitos do processo educativo (BRASIL, 2013).

De acordo com a afirmação das DCNEB, a gestão democrática exige postura política e através dessa, as pessoas que protagonizam a escola, podem levantar discussões temáticas decidem através do conselho colegiado, planejam e deliberam decisões e avaliam estas ações como positivas ou negativas para o crescimento da escola.

Compartilhar a gestão com os agentes da escola e proporcionar a efetivação do princípio da coletividade na escola é, sobretudo, permitir que a descentralização valide as decisões e a organização escolar seja responsabilidade dos gestores, professores, coordenadores e demais colaboradores da instituição.

Na instituição escolar, a gestão democrática é aquela que tem nas instâncias colegiadas, o espaço em que são tomadas as decisões que orientam o conjunto das atividades escolares: aprovam o projeto político pedagógico, o regimento escolar, os planos da Escola (pedagógicos e administrativos), as regras de Convivência (BRASIL, 2013, p. 56).

Nesse sentido, a participação, é dinâmica e implica positivamente para o alcance dos bons resultados nos processos das aprendizagens, considerando que as atitudes e o trabalho colaborativo da ges-

tão democrática são responsáveis pelas transformações ocorridas no cotidiano das instituições escolares. Como afirma Dourado (2006), a participação é um processo complexo, que envolve vários cenários e múltiplas possibilidades organizativas. Ou seja, não existe apenas uma forma ou lógica de participação. Várias dinâmicas se caracterizam por um processo de participação tutelada, restrita e funcional; outras por efetivar processos coletivos, inovadores de escolha e decisão.

A gestão democrática efetiva ainda o processo pedagógico no viés da democracia, possibilitando que todos se envolvam nas decisões prioritárias da escola. É importante saber que no processo de democratização da escola, o gestor escolar deve favorecer aos profissionais e demais membros da comunidade escolar um espaço e ambiente no qual todos possam colaborar eficazmente para o processo de qualificação da escola e daqueles que nela estão inseridos. As múltiplas possibilidades organizativas serão materializadas nos documentos da instituição, destacando o PPP, isto a partir das decisões do Colegiado Escolar, que é um segmento na comunidade escolar que garante a participação de todos valorizando as relações de parceria.

As reflexões permitem dizer que “A gestão democrática é entendida como princípio que orienta os processos e procedimentos administrativos e pedagógicos, no âmbito da escola e nas suas relações com os demais órgãos do sistema educativo de que faz parte” (BRASIL, 2013, p. 56). Nessa perspectiva, a gestão democrática é uma possibilidade de qualificar as ações pedagógicas e nortear as atividades administrativas das escolas elaborando atividades baseadas nas necessidades da comunidade escolar favorecendo uma relação integradora entre todos que fazem parte da escola.

A compreensão do tema gestão democrática está baseado no princípio de que a democratização da gestão possibilita a qualidade na educação a proporção que a instituição escola esteja acessível a comunidade local. Fica evidente que projeto pedagógico ganha características da realidade na qual a escola está inserida e dando a todos os envolvidos o mesmo nível de responsabilidades pela aprendizagem e desempenho dos alunos, dando-os a oportunidade de participar da própria aprendizagem. Partindo desse pressuposto acreditamos que a escola tem res-

ponsabilidades que transpõem o ato de transmitir conhecimentos e ocupa-se principalmente em desenvolver habilidades, competências, atitudes e valores.

A instituição escolar que tem a gestão democrática como princípio se compromete em desenvolver funções que vão além da transmissão do conhecimento, busca socializar o saber e demais práticas pedagógicas, bem como, compreender as carências veladas, procurando em parceria com professores, gestores e demais colaboradores direcionar essas carências (necessidades) para um processo educativo que objetive a superação dos limites atendendo a toda demanda social.

## **OS CAMINHOS DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA COMO ARTICULADORA DA GESTÃO DEMOCRÁTICA**

A educação na contemporaneidade enfrenta desafios que são próprios do momento histórico. Existem olhares voltados para a compreensão de acontecimentos ocorridos no sistema educacional. Estes acontecimentos envolvem professores, coordenadores pedagógicos e gestores que fazem parte deste cenário da educação do século XXI. As exigências desse novo modelo de educação vêm de todo um processo histórico que perfaz os caminhos da história da educação no Brasil.

A discussão sobre questões relacionadas à democratização do ensino, descentralização e autonomia da gestão escolar tem sido objeto de vários estudos no âmbito educacional. Trata-se de um aspecto essencial para a concretização da universalização do ensino e a melhoria da educação oferecida atualmente aos nossos alunos.

A relação entre educação e democracia se caracteriza pela dependência e influência recíprocas. A democracia depende da educação para seu fortalecimento e consolidação e a educação depende da democracia para seu pleno desenvolvimento, pois a educação não é outra coisa senão uma relação entre pessoas livres em graus diferentes de maturação humana (SAVIANI, 1994, p. 29).

Diversos esforços do Governo Federal têm como foco a melhoria da gestão das escolas públicas. A exemplo temos o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), cursos de qualificação como “Escola de Gestores” e Programa para Fortalecimento dos Conselhos Escolares, todos eles representam ações voltadas para a efetivação da democratização da gestão escolar em nosso país.

Devemos lembrar que essas mudanças devem ocorrer também em nossas concepções enquanto educadores, refletindo na forma como atuamos diariamente dentro das escolas, no sentido de entender como se dá esse processo de gestão e colaborarmos para que ele seja sinônimo de democracia, pois:

No novo paradigma emergente, que fundamenta a nova concepção de educação e, portanto, sua prática social, o poder não se situa em níveis hierárquicos, mas nas diferentes esferas de responsabilidade, garantindo relações interpessoais entre sujeitos iguais e ao mesmo tempo diferentes. Essa diferença dos sujeitos, no entanto, não significa que um seja mais do que o outro, pior ou melhor, mais ou menos importante, nem concebe espaços para a dominação e a subserviência, pois estas são atitudes que negam radicalmente a cidadania. As relações de poder não se realizam na particularidade, mas na intersubjetividade da comunicação entre atores sociais. Nesse sentido, o poder decisório necessita ser desenvolvido com base em colegiados consultivos e deliberativos (BORDIGNON; GRACINDO, 2000, p. 151-152).

Na sociedade brasileira que dispõe de processos educacionais complexos, há muitas dificuldades para se efetivar construções de conceitos sobre as funções que são desempenhadas na escola, isto devido aos desníveis na história da educação. Contudo, faz-se necessário ressaltar que mesmo diante de toda problemática é notável que o contexto atual dispõe de modelo de educação que prima por uma educação mediadora. Diante das discussões atuais as reflexões trazem a mediação, a prática pedagógica e a gestão democrática como forma de compreender a importância em pensarmos sobre os profissionais que realizarão na instituição escolar um trabalho voltado para uma educação emancipadora.

A coordenação pedagógica é um espaço na escola em que os profissionais elaboram estratégias para qualificar o ensino. Atualmente a comunidade escolar é exigente com os profissionais. E essa exigência é partilhada com o coordenador pedagógico, sendo que, a partir do estabelecimento de parcerias com os professores é possível elaborar e estabelecer metas que são alcançadas quando os profissionais do ensino adotam postura crítica e transformadora diante das mudanças da escola e das exigências por atividades significativas.

Diante desse contexto o coordenador, deve transpor o empirismo e buscar teorias para que haja efetivação no acompanhamento do trabalho pedagógico e para provocar os professores sobre a importância do olhar sensível para a constatação das necessidades dos alunos. É importante refletir sobre a prática do professor, considerando que o conhecimento não é exclusivo na instituição escola, dessa forma, o professor proporciona ao aluno a busca pela aquisição de novos conhecimentos. Assim, pode-se afirmar que:

O educador, na nova postura compreende que não é ele quem deposita o conhecimento na cabeça do aluno. Por outro lado, sabe também que não é deixando o educando sozinho que o conhecimento brotará de forma espontânea. Quem constrói é o sujeito, mas a partir da relação social, mediada pela realidade. O papel do professor na construção do conhecimento tem três vetores: provocar, dispor, interagir (VASCONCELLOS, 2008, p. 160).

Estabelecer uma relação interpessoal vertical e horizontal é um elemento facilitador da aprendizagem. Sabe-se, portanto, que o docente adotando uma postura dialógica é um indicador para a renovação das metodologias, possibilitando a superação de problemas da prática do professor que desqualifiquem a aprendizagem. Nesse sentido, é notório que os anseios por uma educação contemporânea de qualidade é uma constante busca dos profissionais do ensino, isto é possível quando se adota ações pedagógicas sustentadas na coletividade.

Para tanto, faz-se necessário pensar em uma gestão democrática efetiva, e no coordenador pedagógico como articulador do ensino.

São pertinentes os questionamentos sobre os caminhos da coordenação e dos especialistas que assumem os desafios existentes dentro do espaço da coordenação.

Sabemos que as escolas se constituem como comunidades que têm como foco a aprendizagem, o estudo das culturas e demais temas que devem ser abordados de forma dinâmica, e que, colaboram positivamente para o desenvolvimento físico, cognitivo, emocional e social do aluno.

É nesse espaço de aprendizagem que ocorrem novas práticas e conhecimento inter-relacionando com prática docente, coordenação e gestão escolar. Para que todos os elementos da aprendizagem sejam alinhados é fundamentalmente importante que haja um articulador para esses processos: o coordenador pedagógico para construir junto aos docentes aprendizagens significativas.

Segundo Bambini (1998) uma das dificuldades do trabalho coletivo está no confronto de expectativas e desejos dos sujeitos envolvidos. Dificuldade que precisa de condições especiais para ser superada. Neste sentido, afirma-se que o trilhar da coordenação pedagógica se constitui nas relações estabelecidas no interior das instituições de ensino. Quando há conhecimento dos rumos a serem seguidos, as regras e normas que regem o fazer pedagógico, entendemos que há um longo processo a ser desbravado com olhares críticos e pensamentos inovadores.

As reflexões realizadas e o pensar sobre o trabalho do coordenador pedagógico significa discutir a construção de uma caminhada pautada na parceria, nos princípios da coletividade e que deve ser efetivado com muita perspicácia. Enfatizando sobre a relação da coordenação pedagógica com a gestão democrática, Bossoi (2008, p. 8) fala sobre a essencialidade entre ambas:

[...] o coordenador pedagógico exerce outro papel fundamental na escola, a implementação de uma gestão democrática, juntamente com o diretor, promovendo estratégias em que professores, alunos, funcionários, pais e comunidade, participem e tenham acesso aos saberes e fazeres escolares. O coordenador dentre suas funções também faz parte da gestão escolar.



É importante refletir sobre a prática pedagógica docente, a forma como acontece nos espaços escolares, lembrando que o conhecimento não ocorre exclusivamente na sala de aula. Faz-se necessário que o professor elabore meios para a efetivação dos conhecimentos para além da sala de aula.

Segundo Lück (2013) a eficácia do processo educativo centra-se no professor. Tornando-se importante promover, antes de mais nada, o desenvolvimento desse professor, orientá-lo, assisti-lo na promoção de um ambiente escolar e processo educativo significativos para o educando. As mudanças curriculares, inovação de métodos e técnicas de ensino não tornarão por si só o processo ensino-aprendizagem repentinamente eficaz. Se tiver que ser melhorado, terá que ser a partir dos professores, do desenvolvimento de suas atitudes, habilidades e conhecimentos a respeito das mudanças e inovações necessárias.

De acordo com a afirmativa o professor tem papel relevante no processo educativo, portanto, é preciso que seja imbuído de muito sentido, tendo como base os esforços da coordenação pedagógica oferecendo ao professor apoio e assistência, favorecendo assim, a promoção de novos conhecimentos e habilidades qualificando o trabalho pedagógico realizado junto ao aluno.

O coordenador pedagógico tem como foco principal a realização de um trabalho próximo ao professor, promovendo estudos e reflexões, visando à formação docente baseada na coletividade. A coordenação pedagógica deve adotar uma postura política pedagógica, sendo uma liderança ativa nos espaços da instituição escolar. O coordenador assim, como os demais agentes deve ser criativo, inovador, destemido e comprometido com a realização de sua função e, sobretudo, com a equipe com a qual trabalha.

Os agentes que compõe a coordenação pedagógica na instituição escola precisam adotar atitudes éticas baseadas no compromisso com o seu trabalho, considerando a formação como elemento primordial para a eficácia das atividades pedagógicas, tendo a escola como local privilegiado para a formação, na qual ocorre a troca de conhecimentos e experiências entre os sujeitos.

O coordenador realiza suas atividades nas dimensões socioculturais e pedagógicas, gerenciando a comunidade docente e discente.

No entanto, para suas realizações laborais é fundamentalmente importante o estabelecimento de parcerias e trabalho coletivo no ambiente escolar, sendo articulador do processo de ensino e mediador das ações pedagógicas. Qualificando ainda, as relações interacionais como forma de melhorar o ensino, a aprendizagem e a educação de maneira geral.

A tarefa formadora, articuladora e transformadora é difícil, primeiro, porque não há fórmulas prontas a serem reproduzidas. É preciso criar soluções adequadas para cada realidade. Segundo, porque mudar práticas pedagógicas não se resume a uma tarefa técnica de implementação de novos modelos a substituir programas, métodos de ensino e formas de avaliação costumeiros. Mudar práticas significa reconhecer limites e deficiências no próprio trabalho (GARRIDO, 2001, p. 10).

O coordenador pedagógico em um espaço de implantação da gestão democrática busca transformações, em que atitudes e práticas são alterados constituindo ações importantes para a prática profissional, as atividades do coordenador torna-se complexo, difícil, por se tratar de uma prática nova nos espaços escolares, considerando que os obstáculos encontrados se dá exatamente porque o coordenador através das formações suscitam mudanças de práticas, e nesse contexto de mudanças há enfrentamentos e resistências entre os sujeitos da comunidade (professores, alunos, pais e participantes da gestão da escola), isso porque na verdade, há mudanças em toda a estrutura organizacional da escola.

A presença do profissional especialista em coordenação pedagógica é para partilhar ideias que busquem a superação de dificuldades enfrentadas no cotidiano das instituições escolares, assegurando aos professores um apoio para a elaboração e reelaboração de estratégias didático-pedagógicas, articulando dentro da escola uma equipe que seja base de sustentação, isto através de formações, proporcionando que todos busquem alternativas objetivando a aprendizagem discente.

Placco, Souza e Almeida (2012) afirmam que qualquer processo formativo e qualquer prática educativa só avançam se abordados da

perspectiva do trabalho coletivo. Este pressupõe integração de todos os profissionais da escola, a não fragmentação de suas ações e práticas e, fundamentalmente, o compromisso com a formação do aluno.

É nesse contexto que inserimos a atuação de todos os envolvidos, agentes, processo educacional numa dimensão democrática. Nessa gestão democrática, a ação conjunta de todos os atores da comunidade escolar grifando coordenação pedagógica, equipe docente e administração juntos formam a gestão escolar, lembrando que coordenadores e gestores trabalhando em parceria são melhores articuladores frente ao grupo docente de forma que cada um assuma compromisso com a efetiva melhoria das ações pedagógicas da escola.

As conquistas no âmbito educacional permitiram-nos avançar significativamente no sentido da definição da real função da escola, considerando uma maior quantidade de aspectos necessários para uma formação cidadã, respaldada no direito de liberdade de expressão e direito de adquirir os conhecimentos necessários para intervir no meio social e viver uma vida digna.

Assim, a finalidade da escola, nos regimes democráticos, se fundamenta na concepção de homem histórico, autônomo e livre, vivendo solidariamente entre iguais num espaço e tempo determinados. Para atender essa finalidade, qualquer organização educacional precisa ter uma estrutura pedagógica, determinada pela finalidade, pelos fins da educação, diferentemente da tradicional estrutura burocrática, em que, quase sempre, os meios são mais importantes que os fins (BORDIGNON; GRACINDO, 2000, p. 154).

Corroborando com a afirmação de Teixeira (2002, p. 44):

A escola é uma organização que busca, de forma sistemática, a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno. Se a questão da aprendizagem é básica para a existência de qualquer tipo de organização, na escola ela se torna fundamento e razão de ser da própria instituição. Da organização escolar espera-se que seja capaz de levar os alunos à aprendizagem dos conteúdos acumulados pela humanidade, propiciando-lhes as condições para a criação do conhecimento e para o desenvolvimento de suas potencialidades.

Considerando essa organização educacional na estrutura pedagógica com o intuito de cumprir a finalidade da educação, priorizando os fins e fundamentada nos regimes democráticos, há que se pensar em todos os atores envolvidos, direta ou indiretamente, no processo de ensino-aprendizagem. Mobilizando a todos para uma atenção especial para a efetivação de uma educação de qualidade, que atinja as metas esperadas.

Neste “elenco de atores”, importante personagem para a realização de tal meta, está representada no cargo do coordenador pedagógico escolar, ou pedagogo, como alguns se referem.

As análises da experiência acumulada historicamente pelo trabalho desenvolvido pelos especialistas de ensino, nas escolas públicas brasileiras, impõem uma questão central para pensarmos a atuação do pedagogo escolar na atualidade. Trata-se de fundá-la a partir do trabalho coletivo desenvolvido por todos os educadores da escola. À medida que a tradição de atuação dos especialistas foi sempre marcada por práticas centralizadoras, e às vezes autoritárias, a perspectiva de pensar a atuação do pedagogo escolar inserida num trabalho coletivo é um modo de ressignificá-la a partir do respeito, cooperação e legitimação do trabalho docente (PINTO, 2011, p. 138).

A concepção que temos em relação as atribuições do coordenador pedagógico escolar, refere-se a:

[...] articular, coordenar, acompanhar, supervisionar, orientar, subsidiar o desenvolvimento do trabalho pedagógico que se desenvolve no interior da escola, na perspectiva da realização de um ambiente escolar que favoreça o desenvolvimento da aprendizagem, da ética, da cidadania, a partir do fortalecimento da gestão democrática e do trabalho coletivo (FERREIRA, 2015, p. 36).

Contribuindo com a integração dos processos educativos efetivados nas instituições escolares, a atuação deste profissional tem significativa relevância para a realização de um ambiente que possibilite uma aprendizagem significativa, construída em uma base alicerçada na inclusão dos marginalizados e menos favorecidos, oportunizando-

-os o crescimento e desenvolvimento social, e de habilidades necessárias para uma vida ativa, que interaja com o meio, adequando-o segundo sua realidade.

Para tanto, o coordenador junto com a equipe pedagógica precisa trabalhar frente à realidade de sua comunidade, objetivando ajudar o aluno e professores no processo educativo, ou seja, trabalhar considerando o contexto social, cultural e histórico da comunidade escolar (BOSSOI, 2008, p. 7).

Respaldar seu trabalho de modo que haja o engajamento de todos os envolvidos no processo educacional é condição primordial para a efetivação de um ensino e qualidade com foco na aprendizagem do aluno, seja ele da Educação Infantil ou mesmo do Ensino Médio, articulando a participação de todos como verdadeiros parceiros em busca das mesmas metas e objetivos.

Os desafios enfrentados pelo coordenador pedagógico estão voltados basicamente para questões pedagógicas. Para tanto, se faz necessário que o coordenador pedagógico tenha embasamento teórico para orientar as práticas pedagógicas no sentido de contribuir com professores e alunos na superação de seus conflitos internos e com seus pares. Assim, surge no cenário educacional o coordenador pedagógico. O mesmo tem um relevante papel na escola, isto porque, com o trabalho de formação realizado em conjunto com o professor, afeta direta e positivamente o aluno com a melhoria da qualidade da aprendizagem.

Para entendermos essa dificuldade do coordenador em se estabelecer de forma consciente em relação à sua função, faz-se necessário saber um pouco mais sobre quem é de fato o coordenador pedagógico hoje que atua dentro das escolas de todo o país. Para tanto nos utilizaremos de uma pesquisa sobre esses profissionais da rede pública. Franco *apud* Guimarães et. al. (2013, p. 96), constataram:

[...] os mesmos percebem-se aflitos, exaustos, angustiados, trabalham muito e tem pouco retorno no que concerne às mudanças na estrutura da escola, gastam grande parte do tempo com tarefas burocráticas, atendendo pais ou organizando eventos, festividades e/ ou projetos solicitados pelas secretarias de educação ou direção da escola, estão atordo-

ados com a indisciplina dos alunos e a falta dos professores, onde precisam dar um “jeitinho” para que os alunos não fiquem sem aula. Dessa forma, o espaço para o planejamento é mínimo, e para a improvisação é máximo, ficando as atividades conduzidas por ações espontaneístas, emergenciais, superficiais, baseadas no bom senso.

Como pudemos observar, não é nada fácil enfrentar tais situações, ainda mais quando não se sabe exatamente quais são suas atribuições, quando não se tem de forma clara e objetiva a definição de quais objetivos e quais metas se pretende alcançar. Para isso, necessita-se de um planejamento bem estruturado para pôr em prática, caso contrário fica impossível exercer com precisão sua função e acabam por se perder e se prender em meio a realização de atividades burocráticas e rotineiras que, em nana ou muito pouco, tem a ver com suas responsabilidades.

Nas palavras de Lima e Santos (2007, p. 82):

A despeito dessa trajetória, ainda hoje, muitos profissionais que exercem o cargo ou função de coordenador pedagógico ainda não tem total clareza da identidade e delimitação de sua competência na vida escolar. Tal indefinição acaba por favorecer situações de desvios no desenvolvimento do seu trabalho e a assunção de imagens construídas no interior da escola como pertinentes às suas atribuições, das quais o profissional deve dar conta. Desta forma, ao coordenador pedagógico é solicitada a realização de qualquer tipo de atividade cujo responsável está impossibilitado de desenvolvê-la por sobrecarga, indisponibilidade ou pela ausência desse profissional na escola, assim ele torna-se um “faz tudo”. Fica sob sua responsabilidade realizar trabalhos burocráticos e de secretaria, substituir professores, aplicar provas para aliviar sobrecarga de horário, resolver problemas com pais e alunos.

Tendo por contexto tais situações, o coordenador é desafiado a enfrentar o urgente desafio de “construir seu novo perfil profissional e delimitar seu espaço de atuação”. A melhoria da qualidade do ensino oferecido pela escola dependerá diretamente da superação deste e de outros desafios que se apresentam.

Finalizando as argumentações da seção destacamos que se faz necessário que haja uma relação harmoniosa entre todos os agentes da comunidade escolar, de outra forma o trabalho pautado na coletividade fica impossibilitado, dessa forma o relacionamento entre o professor e o seu coordenador pedagógico não pode ser diferente, mais que isso, deve haver uma relação de extrema confiança de um sobre o trabalho do outro, somente assim poderão exercer uma postura de parceria, pois o coordenador pedagógico é o profissional que o professor pode e deve contar para juntos buscarem as soluções para a melhoria da qualidade do ensino oferecido na “sala de aula”, propriamente dita.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A democracia é hoje uma grande conquista da sociedade em geral. Resultante das intensas batalhas travadas pelo povo contra as desigualdades sociais, ela representa o direito às classes menos favorecidas de falar e ser ouvida, direito de expressar suas dificuldades, seus anseios, suas limitações e suas peculiaridades. Certamente ainda estamos muito distantes do ideal, que seria o que preconiza nossa atual Constituição Federal de 1988.

No âmbito educacional, também passamos por profundas transformações no que se refere a efetivação desta democracia na prática, de fato. Esse processo de democratização da escola pública ainda tem um extenso e tortuoso caminho a percorrer antes de se concretizar e cumprir o que se compromete na construção de um ensino que assegure uma educação de qualidade para todos, independentemente de sua origem, raça ou classe social.

As legislações que definem os parâmetros de organização e funcionamento da educação brasileira, definem como um de seus princípios a gestão democrática, gestão esta que implica grandes mudanças na forma como outrora a educação era vivenciada. Sendo condição primeira para que a qualidade do ensino brasileiro atinja patamares melhores, a concretização da mesma em seus aspectos mais amplos é tarefa urgente e que merece grande destaque nas discussões do meio educacional brasileiro, pois a mesma possui relação direta com

a oferta de um ensino de qualidade e que garanta uma aprendizagem verdadeira.

Para tanto, alguns mecanismos devem ser considerados para que isto aconteça, como a descentralização administrativa e pedagógica, maior autonomia nas instituições escolares, eleições diretas, existência e atuação de conselhos escolares, participação da comunidade no processo educacional, socialização das informações, enfim, necessita que haja um maior comprometimento da comunidade escolar no planejamento e na realização do processo ensino aprendizagem.

Em meio a todo este processo, existe a figura do coordenador pedagógico, que como parte integrante da equipe gestora, é o principal responsável pela articulação e implantação de uma cultura coletiva e participativa na escola, que passa a desenvolver um trabalho de corresponsabilização dos atores envolvidos no processo educacional, onde apesar dos inúmeros desafios por ele enfrentados, como sendo um dos principais a dificuldade em sensibilizar todos esses agentes a se envolverem com a causa da educação, no sentido de participar, opinando, criticando e assumindo os acordos resultantes das reuniões realizadas.

Considerando que este trabalho de construção existente no interior das escolas deve envolver diferentes instâncias, somos chamados novamente, a uma reorganização do sistema de funcionamento da rotina escolar no sentido de possibilitar condições de acesso e permanência da comunidade escolar em suas ações. Nessa perspectiva, somos desafiados a uma nova postura, conscientes de que somente com o cumprimento de nossas responsabilidades é que conseguiremos conscientizarmo-nos do quão relapsos estamos sendo ao nos acomodar diante dos desafios que se colocam em nossa frente.

Devemos entender que ao nos unirmos para desenvolver um trabalho coletivo, que respeite as múltiplas ideias e aproveite o que de melhor cada um tenha a oferecer, estaremos trilhando por um caminho promissor, onde os frutos a serem colhidos serão os resultados positivos em relação ao aprendizado de nossos alunos. Estamos esperançosos com as descobertas obtidas por esta pesquisa, que nos revelaram que estamos, mesmo que a passos lentos, assumindo a democratização da educação como pré-requisito básico para a formação de um cidadão



crítico, com oportunidades de se desenvolver e transformar o meio no qual está inserido a favor do bem estar de todos nós.

Muitas são as atenções direcionadas a questão da democratização da gestão escolar, mas ressaltamos o fato de que em todas as respostas, essa democracia resume-se à necessidade de participação da comunidade escolar, sendo esquecido outros fatores de igual importância, são eles: a construção e execução do PPP, a autonomia da escola, assim como também a forma como esse gestor foi escolhido para assumir tal função.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. **O coordenador pedagógico e os desafios da educação**. In: 4. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

BORDIGNON, Genuíno; GRACINDO, Regina Vinhaes. **Gestão da Educação: O município e a escola**. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Marcia Angela da S. (orgs.). **Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos** – São Paulo: Cortez, 2000.

BORSSOI, Berenice Lurdes. 1º Simpósio Nacional de Educação XX Semana de Pedagogia. O coordenador pedagógico frente aos desafios escolares. UNIOESTE. 2008. Cascavel/PR

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – Lei nº. 9.394/96. Brasília, 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares**. Conselho Escolar, gestão democrática da educação e escolha do diretor. Brasília – DF. Novembro de 2013.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil**, Brasília, 1988.

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB Fácil: leitura critico-compreensiva**, artigo a artigo. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Gestão democrática da educação: exigências e desafios. In: **RBPAE**. V. 18, n.2, jul./dez.2002.

DOMINGUES, Isaneide. **O coordenador pedagógico e o desafio da formação contínua do docente na escola**. São Paulo: s.n., 2009 (Tese doutorado).

DOURADO, Luiz Fernandes. **Gestão da Educação Escolar**. Brasília: Universidade de Brasília, Centro de Educação a Distância, 2006.

DUBLANTE, Carlos André Sousa. **Gestão Escolar: fundamentos e práticas e práticas no contexto das escolas públicas**. São Luís, EDUFMA, 2011.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi. A educação básica e a coordenação pedagógica. Sala ambiente Realidade Escolar e Trabalho Pedagógico. In: **Apostila do curso de especialização em coordenação pedagógica**. São Luís/ MA. 2015.

GARRIDO, Elsa. Espaço de Formação Continuada para o professor coordenador. In: ALMEIDA, Laurinda de; BRUNO; RAMALHO, Eliane B.G.; CHRISTOV, Luiza Helena da S. (org.). **O coordenador e a Formação Docente**. São Paulo: Loyola, 2001.

GUIMARÃES, Ana Archangelo, et. all. **O coordenador pedagógico e a educação continuada**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2013.

LIMA, Paulo Gomes; SANTOS, Sandra Mendes dos. O coordenador pedagógico na educação básica: desafios e perspectivas. In: **Educere et Educare**, Revista de Educação. 2007. v.2. n° 4.

LÜCK, Heloísa. **Ação integrada: administração, supervisão e orientação educacional**. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

\_\_\_\_\_. **Dimensões de Gestão Escolar e suas Competências**. Curitiba: Ed. Positivo, 2013.

PARO, Vitor Henrique. **V Seminário Internacional Sobre Reestruturação Curricular**. A escola cidadã no contexto da globalização. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 300-307.

PINTO, Umberto de Andrade. **Pedagogia Escolar: Coordenação pedagógica e gestão educacional**. – São Paulo: Cortez, 2011.

SALVADOR, Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Lazer. **Coordenador pedagógico: caminhos, desafios e aprendizagens para a prática educativa/** Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Lazer; Avante Educação e Mobilização Social.- Salvador, 2012. 92p.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia.** Campinas: Autores Associados, 1994.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula.** 13. ed. São Paulo: Libertad Editora, 2008.

## Capítulo 11

### O COORDENADOR PEDAGÓGICO NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA

Rosanilde Cutrim Ferreira  
Carlos José de Melo Moreira

#### INTRODUÇÃO

A gestão escolar democrática, a partir da década de 1980, tem sido definida de diferentes formas e por vários autores. Porém alguns princípios são básicos como a forma de gerir uma instituição escolar de maneira que possibilite a participação de todos, com total transparência nas ações e a total garantia dos direitos democráticos de todos os agentes envolvidos em todo o processo educacional.

Para que este processo de democratização na gestão se tornasse possível, ela passou a ter sua base legal na Constituição Federal de 1988, que define a “gestão democrática do ensino público, na forma da lei” (Art. 206, Inciso VI).

No mesmo sentido também se expressa a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9.394/1996, que detalha o caput do artigo da Constituição, que utiliza os termos da forma desta Lei, acrescentando as palavras “e da legislação dos sistemas de ensino” (Artigo 3, Inciso VIII). Ou seja, o princípio da gestão democrática no ensino público foi consagrado pela Constituição Federal de 1988, remetendo à lei a sua regulamentação.

Por sua vez, a LDBEN n. 9.394/1996 (artigos 3 e 4), remete aos sistemas de ensino a definição das “normas de gestão democrática do ensino público na educação básica”, ressaltando a garantia da “participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto político pedagógico da escola” e a “participação das comunidades escolares e local em conselhos escolares ou equivalentes”.

Cabe ressaltar, também, que a educação brasileira está voltada para atender de um modo geral a todos que vão à busca da mesma, garantir a todos os acessos livre e sem distinção de raça, credo, classe ou cor etc.

Quanto a coordenação pedagógica, historicamente, trata-se de uma função escolar que surgiu no Brasil por volta de 1920. Segundo as orientações da LDBEN n. 9.394/1996, cabe ao coordenador a organização do trabalho pedagógico, mediante uma gestão participativa e democrática na escola.

Um coordenador pedagógico precisa saber das necessidades de uma equipe de trabalho, analisando o planejamento das atividades, as produções dos alunos a partir das aulas dadas pela sua equipe de professores e os resultados das turmas. Para isto, o coordenador pedagógico pode observar as aulas acontecendo em salas ou outras ações pedagógicas cotidianas dos professores, dentro e fora da sala de aula.

Dentro da comunidade escolar, o coordenador pedagógico possui uma função articuladora e transformadora que o impulsiona a agir como um elemento mediador entre o currículo, os professores, os alunos e os demais profissionais da educação.

O coordenador pedagógico deve ter pleno conhecimento sobre quem são os professores lotados, os alunos matriculados, como também, da realidade sociocultural em que a escola de sua responsabilidade se encontra e os demais aspectos das relações pedagógicas e interpessoais que se desenvolvem na sala de aula e na escola.

Ademais, o objetivo deste capítulo é compreender a prática do coordenador pedagógico no processo de construção da gestão escolar democrática em uma escola municipal de Penalva-MA, no período de 2014 e 2015.

A metodologia utilizada foi a qualitativa e como estratégia utilizamos a aplicação de questionário a seis sujeitos, sendo eles, um gestor, um coordenador pedagógico e a quatro professores.

Este texto está organizado, além desta introdução, em uma seção e duas subseções, seguido das considerações finais.

## O COORDENADOR PEDAGÓGICO NA GESTÃO DEMOCRÁTICA

A função do coordenador pedagógico, segundo Mercado (2004, p. 05), é favorecer a construção de um ambiente democrático e participativo, onde se incentive a produção de conhecimentos por parte dos professores, promovendo mudanças de atitudes procedimentos e conceitos, em relação à sua equipe.

Fortuna (2011) defende que o coordenador trata-se de um facilitador do processo ensino e aprendizagem no qual desempenha as seguintes funções:

Planejar e solucionar juntamente com o corpo docente estratégias de ensino que dêem subsídios para o processo ensino aprendizagem incluindo atividades extracurriculares; analisar o desenvolvimento intelectual e grupal dos discentes, buscando identificar as causas das dificuldades de aprendizagem e prover meios para solucionar os casos de baixo rendimento escolar, além de atender a comunidade escolar estruturando as relações entre professores, alunos, pais e responsáveis (p. 05).

Cabe ao coordenador pedagógico mediar e mobilizar os diferentes saberes dos profissionais que atuam na escola no intuito de conduzir os alunos ao aprendizado.

O coordenador pedagógico, segundo Libâneo (2004, p. 244):

[...] é aquele que responde pela viabilização, integração e articulação do trabalho pedagógico, estando diretamente relacionado com os professores, alunos e pais. Junto ao corpo docente, o coordenador tem como principal atribuição a assistência didática pedagógica, refletindo sobre as práticas de ensino, auxiliando e construindo novas situações de

aprendizagem, capazes de auxiliar os alunos ao longo da sua formação.

Com o corpo discente, o coordenador apoia diretamente os alunos com dificuldades de aprendizagem referentes a leitura, escrita e cálculo, organizando atendimento diferenciado em contra turno, a partir da identificação das áreas de maior fragilidade e a articulação docente no apoio a superação ou minimização das dificuldades detectadas. Junto aos demais alunos o coordenador deve criar condições necessárias a integração desses à vida escolar, estimulando a participação e a tomada de decisões, mediante a realização e a produção de atividades pedagógicas, científicas, sociais e culturais.

Além dessas atribuições, o coordenador pedagógico propõe estudos, discussões e revisão do Projeto Político Pedagógico da unidade escolar.

Para Vasconcelos (2009, p. 87):

Poderíamos dizer que a coordenação pedagógica é articuladora do Projeto Político Pedagógico da instituição no campo pedagógico, organizando a reflexão, a participação e os meios para a concretização do mesmo, de tal forma que a escola possa cumprir sua tarefa de propiciar que todos os alunos aprendam e se desenvolvam como seres humanos plenos, partindo do pressuposto de que todos tem direitos e são capazes de aprender.

No entanto, o trabalho de coordenação pedagógica é ao mesmo tempo essencial e complexo, pois busca estabelecer relações entre a realidade escolar e seus desafios cotidianos, bem como propor alternativas coerentes para superação das dificuldades inerentes ao coordenador frente à questão da gestão democrática na escola que é exatamente a de gerir grandes ideias de forma coletiva e apontar os possíveis caminhos pelos quais esta deve seguir. Não há como negar que o diálogo como método é uma seta indicativa necessária neste caminho para que se concretize de fato a democracia no ambiente escolar. O diálogo é conceito chave e prática essencial na concepção freireana de entender a escola.

Freire (1996, p. 1) comenta seu entendimento a respeito do diálogo:

[...] para pôr o diálogo em prática, o educador não pode colocar-se na posição ingênua de quem se pretende detentor de todo o saber, deve, antes, colocar-se na posição humilde de quem sabe que não sabe tudo, reconhecendo que o analfabeto não é um homem perdido, fora da realidade, mas alguém que tem toda uma experiência de vida e por isso também é portador de um saber e o coordenador da gestão democrática deve tê-lo como ferramenta eficaz.

Para uma prática democrática, tendo o diálogo como método, o trabalho do coordenador deve mediar no sentido de provocar mudanças no âmbito escolar, motivar professores, funcionários e alunos, a fim de valorizar, escutar e depois traçar um plano de ação focado no que é prioritário e real. A partir daí envolver as lideranças do bairro, os meios de comunicação locais e o trabalho voluntário da comunidade. Se as escolas públicas perderem o estereótipo de “condenadas ao fracasso” e recuperarem de fato sua função social, todas as escolas públicas poderão ser inovadoras em seu processo de ensino para a cidadania.

## DISCUTINDO OS DADOS

O *locus* desta pesquisa foi definido como Escola A, que é uma escola municipal de Penalva. Esta tem como missão contribuir para a constante melhoria das condições educacionais da sociedade, visando assegurar uma educação de qualidade aos alunos do ensino fundamental, num ambiente de responsabilidade social, participativo, criativo, inovador coletivo e de respeito.

A escola trabalha com os níveis de educação infantil maternal e infantil I, II, e ensino fundamental regular das séries iniciais 1º, 2º, 3º, 4º e 5º ano, educação de jovens adultos e idosos e salas para atendimento educacional especializado.

A escola possui 513 alunos distribuídos em três turnos, 278 no turno matutino incluindo a educação infantil, 210 no turno vespertino, 25 no turno noturno da EJA. A faixa etária varia de 3 a 5 anos na educação infantil, 6 a 11 anos de idade no ensino fundamental, com



algumas distorções idade x série, como sempre ocorre em toda rede escolar e de 16 a 60 anos na Educação de jovens e adultos.

A escola possui um Gestor; um Coordenador Pedagógico; dezenove Professores com formação em nível superior; seis auxiliares administrativos, oito operacionais de serviços diversos, três vigias.

A escola, no ano de 2014 e 2015, encontrava-se em bom estado de conservação; e no período das entrevistas, também se percebeu o cuidado, com a estética da escola, pois o ambiente estava limpo, e as cadeiras, mesas, quadros, paredes, banheiros e o pequeno pátio estavam bem conservados.

A escola não tem espaço para plantar jardins ou hortas para serem cultivados pelos alunos e professores. A escola é composta por sete salas de aulas amplas, bem conservadas, iluminadas e ventiladas tanto naturalmente quanto por ventiladores, todas iluminadas, portas e janelas em perfeitas condições. A escola não dispõe de biblioteca, porém tem sala de leitura, possui sala de administração que também serve para pequenas reuniões esta é ventilada e nela estão todos os livros com os quais os professores utilizam para realizarem seus planejamentos, é uma sala pequena e apertada duas mesas com cadeiras, um computador e duas estantes cheias de livros, não possui sala de professores, nem laboratório de informática. A escola possui jogos e brinquedos lúdicos, uma tv e dois aparelhos DVD. Com relação às condições sanitárias, a água utilizada para o consumo é através do bebedouro gelada, encanada e tem caixa para reservatório.

Todos os seis sujeitos, participantes desta pesquisa, que responderam aos questionários são do sexo feminino com idade na faixa etária entre 25 a 40 anos. Todos são do quadro efetivo da Semed com experiência entre três a 20 anos na educação. Todos os sujeitos possuem formação de nível superior e apenas um possui especialização *Lato Sensu*.

Na sequência, com foco em nosso objeto de pesquisa, optamos por apresentar separadamente em três quadros as respostas dos Sujeitos 1, 2, 3, 4, 5 e 6; e posteriormente faremos algumas análises e comentários a respeito de tais respostas.

**Quadro 1: Respostas do Sujeito Gestor**

<b>Sujeito 1 - Gestor</b>	<b>Respostas</b>
- Como se dá o processo de escolha dos gestores das escolas municipais de Penalva?	R.: Indicação Política. Nunca houve eleições.
- Como você analisa este processo de escolha de gestor escolar da Semed/Penalva?	R.: Analiso de forma positiva, pois quando temos compromisso e responsabilidade com aquilo que fazemos independe o processo de escolha, vamos cumprir com o que nos propomos a fazer, administrar e zelar pela escola e pelos aprendizagem dos alunos.
- Para você o que é uma Gestão Escolar Democrática?	R.: É coordenar o desenvolvimento das práticas educativas de forma participativa e cooperativa, ter uma visão global e conhecimento para gerar as mudanças dentro da instituição educacional, tornando-se um agente de transformação, com consciência e responsabilidade na tomada de decisão.
- Quais foram seus maiores desafios como gestora escolar nos anos de 2014 e 2015?	R.: A construção e determinação de uma visão de conjunto.
- Quais foram as principais ações, desenvolvidas pelo coordenador pedagógico, desta escola, nos anos de 2014 e 2015, visando a realização de uma gestão escolar democrática?	R.: Organizou os conselhos escolares, trabalhou com a coletividade, construiu o projeto político pedagógico que envolveu todos os agentes da escola e os demais membros da comunidade escolar.

Fonte: Produção própria 2018.

**Quadro 2: Respostas do Sujeito Coordenador Pedagógico**

<b>Sujeito 2 - Coord. Pedagógico</b>	<b>Respostas</b>
- Como se dá o processo de escolha dos coordenadores pedagógicos das escolas municipais de Penalva?	R.: Indicação Política. Nunca houve eleições.
- Como você analisa este processo de escolha de gestor escolar da Semed/Penalva?	R.: Considero positivo, visto que é uma oportunidade de contribuir com a educação do município, embora esta, não esteja assegurada pela LDB.
- Para você o que é uma Gestão Escolar Democrática?	R.: Gestão democrática tem como princípio maior a participação de toda comunidade escolar, pais e demais agentes, possibilitando a coletividade, mantendo sempre a transparência em suas ações e decisões, orientando e integrando nos rumos dos objetivos a serem seguidos.
- Quais foram seus maiores desafios como coordenador pedagógico, nesta escola, nos anos de 2014 e 2015?	R.: Desconstruir ideias advindas de um regime autoritário e trabalhar com a comunidade escolar visando a coletividade.
- Quais foram as suas principais ações, desenvolvidas como coordenador pedagógico, nesta escola, nos anos de 2014 e 2015, visando a realização de uma gestão escolar democrática?	R.: Foi firmar parceria com as famílias, para que as mesmas participassem das ações da escola, construir o PPP com a participação de todos, desenvolver o diálogo como principal instrumento para resolver problemas de relacionamentos, fazer um planejamento participativo, realizar a formação continuada de modo que todos os professores possam participar de forma assídua, fazer as reuniões com os conselhos para que todos possam dar suas contribuições entre outras etc.

Fonte: Produção própria 2018.

**Quadro 3: Respostas dos Sujeitos Professores**

<b>Sujeito 3, 4, 5, 6 - Professor</b>	<b>Respostas - S3, S4, S5 e S6</b>
- Proposta de mudança ou inovação na escola?	R.: S3, S4, S5 e S6 - Discute a possibilidade, dando sugestões e opiniões.
- Esta escola teve uma gestão democrática nos anos de 2014 e 2015? Como se faz uma gestão democrática na escola?	<p>- S3 e S4: Em partes. A escola implementou os conselhos escolares e de classe; sempre reunindo a cada período somente com docentes, para analisar a situação de aprendizagem dos alunos e da escola, desenvolveu projetos de leitura e ações pedagógicas voltados para o desenvolvimento da aprendizagem, porém não discute a proposta pedagógica como deveria, ou seja de forma coletiva. Vemos que elementos como autonomia, pluralidade e participação da comunidade não fazem parte do cotidiano da escola. Visto que a gestão democrática é uma prática que visa o desenvolvimento de todos os agentes que compõem o processo pedagógico, é a partilha de responsabilidades, busca de soluções em conjunto, relação do professor com o aluno, ambos respeitando a subjetividade, posso afirmar que a escola não trabalha pautada na sua totalidade, em uma proposta democrática.</p> <p>- S5: Não. Porque embora se discuta dê sugestões e opiniões, elas não são analisadas pela gestão da escola, não sei porque pedem a nossa opinião, parece mais um faz de conta, as principais discussões como a do projeto político pedagógico não acontece como deveria, não vejo nada de democrático. Entendo gestão democrática como ato de participação de toda comunidade escolar, pais e demais agentes, ela permite que todos que compõe a escola sejam ouvidos e exerça o seu direito a cidadania, opinando e participando de tudo que acontece na escola.</p>

Continua

<b>Sujeito 3, 4, 5, 6 - Professor</b>	<b>Respostas - S3, S4, S5 e S6</b>
	<p>- S6: Não. Embora se reúna para discutir os problemas da escola, a palavra final é da Semed, ou seja, se nós definirmos algo e a Secretaria de Educação não concordar nada é feito, fica claro que a escola não tem autonomia. As discussões sobre gestão democrática deixam claro que a participação coletiva é a base para o exercício da autonomia e da democracia.</p>
<p>- Ações, desenvolvidas pelo coordenador pedagógico, desta escola, nos anos de 2014 e 2015, visando a realização de uma gestão escolar democrática?</p>	<p>R.: - S3: Reuniões do conselho de classe, colegiado escolar, projetos de leitura, feira de leitura, construção do regimento escolar, reuniões de pais.</p> <p>- S4 e S5: Projetos de leitura, feiras de leitura, implantação do conselho de classe e conselho escolar; construção do regimento interno da escola; reuniões de pais, festas juninas, comemoração do dia das mães, projeto boa alimentação, saúde bucal, projeto centenário penalvense etc.</p> <p>- S6: Para viabilizar a gestão democrática foram poucas ações neste período de 2014 e 2015: implantação dos conselhos escolares e de classe; regimento interno da escola, reuniões de pais etc.</p>

Fonte: Produção própria 2018.

A partir das respostas dos seis sujeitos, expostas nos três quadros acima, observamos certo conhecimento sobre os princípios que regem a gestão democrática no Brasil. Ficando claro a partir dessas informações, que na Escola A, o processo de escolha do gestor ainda é por indicação política e que a gestão ainda não está totalmente pautada nos princípios da Constituição Federal de 1988 e nem da LDBEN n. 9.394/1996, da gestão democrática, participativa, transparente e de qualidade, realizada por eleições direta, escolha da comunidade escolar, do seu gestor.

Uma vez que a respeito da gestão democrática, de acordo com os seis sujeitos participantes, ainda não consiste totalmente numa forma compartilhada de administrar a escola, na qual funcionários, professores, pais e gestores trabalham em conjunto para a obtenção de objetivos estabelecidos de forma democrática, promovendo um espaço participativo e criativo que vise não somente o exercício da democracia, mas também, a promoção da qualidade do processo de ensino oferecido pela escola.

Segundo Freire (1995, p. 91):

É preciso e até urgente que a escola vá se tornando acolhedora e multiplicadora de certos gostos democráticos como o de ouvir os outros, não por puro favor, mas por dever, o de respeitá-los, o da tolerância, o de acatamento às decisões tomadas pela maioria a que não falte, contudo, o direito de quem diverge de exprimir sua contrariedade.

Quando perguntado aos Sujeitos 3, 4, 5 e 6, Professores, se eles conheciam as funções do gestor escolar e do coordenador pedagógico, todos os quatro Sujeitos professores responderam que sim.

Citando por exemplo alguns pontos de atribuições do gestor como: - Responsável por elaborar de forma participativa e desenvolver o Projeto Político Pedagógico da escola; responsável pelo avanço do processo sócio educacional das instituições de ensino, estabelecer metas com foco na melhoria educacional, organizar e administrar os recursos físicos, materiais e financeiros da escola (Sujeito 3, 4, 5 e 6).

Embora segundo estes quatro sujeitos professores, ainda existe muitas limitações concretas sócio-político-pedagógicas nesta unidade escolar A, como também em toda a Semed/Penalva que dificultam a realização de uma gestão escolar democrática. Isso pode indicar que existe certa percepção, por parte dos professores sobre as funções da gestão e da coordenação escolar.

Identificamos que o Sujeito1, Gestor, destacou sua função no processo de gestão escolar e sua importância quanto ao trabalho coletivo e pedagógico na escola.

Sabemos que a gestão da escola vai além das funções do processo organizacional, que é um imperativo social e pedagógico, indo além do sentido de mobilização das pessoas para o desempenho eficiente das atividades. Isto implica em um caráter intencional, onde os rumos são definidos e posicionamentos frente aos objetivos sociais e políticos da escola são definidos.

Quando a escola cumpre sua função social de mediação, influência significativamente na formação da personalidade humana; logo, não será possível organizá-la sem levar em consideração os objetivos políticos pedagógicos. No entanto, percebe-se que o que é realmente necessário nas organizações educacionais são funcionários, professores, gestores, que pensem constantemente e criativamente e sejam capazes de tomar decisões rápidas e inteligentes, condições fundamentais para o enfrentamento de situações complexas e dinâmicas que caracterizam a realidade do mundo atual e do ambiente escolar.

As peculiaridades existentes nas instituições educativas são decorrentes do caráter de intencionalidade constantes nas ações educativas. Segundo (VASCONCELOS, 2009, p. 61) a grande tarefa da gestão da escola, numa perspectiva democrática, é fazer a escola funcionar pautada num projeto participativo, onde todos os agentes se tornam corresponsáveis pela escola.

Sobre a função da gestão democrática e participativa dentro da escola. O Sujeito 1, respondeu:

Indicando algumas das principais características da gestão democrática, apontando que a gestão democrática deve coordenar e administrar o desenvolvimento das práticas educativas de forma participativa e cooperativa, tendo uma visão global, bem como, conhecimento para gerar as mudanças necessárias dentro da instituição educacional tornando-se um agente de transformação com consciência e responsabilidade na tomada de decisões.

Deixando claro em sua resposta que ainda falta muito para que essa gestão democrática e participativa realmente aconteça no chão da escola analisada, citando como exemplo: “a participação coletiva na organização, construção e atualização do PPP da escola; as eleições para escolha de gestores bem como a atuação efetiva dos conselhos escolares”.

Dessa forma, a gestão escolar deve ser entendida segundo as mesmas como um trabalho coletivo, a partir desse pensamento, faz-se necessário, desenvolver de forma mais eficaz, esse novo modelo de gestão, incentivando a participação maior dos pais, da comunidade escolar, dos agentes educacionais, dos discentes e docentes nas decisões, nos debates, na vida escolar dos alunos, nas reuniões pedagógicas, otimizando a participação sistemática, de forma globalizada, para que a gestão democrática se concretize no espaço escolar.

Diante da complexidade instaurada na educação, de que, a fomentação de qualidade da educação depende em especial de uma boa gestão escolar. Ela é fruto de uma postura democrática quando se garante à comunidade escolar seu direito legal de participar ativamente das decisões em torno da escola, participativa, quando se articula diariamente a participação ativa de todos os sujeitos na organização da rotina escolar. Porém, percebe-se que o Sujeito 1, gestor, não apresentou um posicionamento capaz de contribuir para a eficácia da gestão democrática no período investigado, embora conheça parte dos princípios legais desta gestão democrática.

Para Gadotti (2004, p. 04):

A gestão democrática é, portanto, uma atitude e um método de trabalho. A atitude democrática é necessária, mas não é suficiente. Precisamos de métodos democráticos de efetivo exercício da democracia. Ela também é um aprendizado, demanda tempo, atenção, abertura de pensamento, criticidade histórica e muito trabalho.

Percebe-se que os objetivos, conteúdos e métodos da escola pública devem corresponder às exigências econômicas, sociais e políticas de cada época histórica, no que diz respeito à conquista de uma democracia efetiva para os grupos sociais. Portanto ao delimitarmos as tarefas da escola pública democrática faz-se necessário que a gestão da escola, considere as características dos alunos de sua comunidade, analisando criticamente a escola em sua história e contexto, a quem serviu no passado e a quem servi hoje.

Quanto ao Sujeito 2, coordenador pedagógico, quando perguntado sobre a importância de seu trabalho na escola, ele respondeu que:



[...] é de extrema importância o meu trabalho na escola, pois sou responsável por planejar, viabilizar, avaliar, integrar e articular o diálogo e os trabalhos pedagógicos, estando sempre atento às mudanças, viabilizando a reflexão em torno das relações e da prática pedagógica, promovendo um trabalho de coordenação em conexão com a gestão escolar de forma coletiva desenvolvendo de forma coletiva junto ao professor, ao aluno e a família.

Ainda, o Sujeito 2, acrescentou que na escola A é necessário e importante a Semed/Penalva:

[...] investir mais na formação continuada do docente desenvolvendo sua competência através de novos estudos, das experiências, interesses e modo de trabalhar dos mesmos. Dando oportunidades aos professores de formação continuada, auxiliando-os na sua prática, construindo situações de aprendizagem que servirão para auxiliar os alunos ao longo dos seus estudos.

Neste contexto, Vasconcelos (2009, p. 85) afirma que:

A preocupação da coordenação pedagógica é muito ampla, envolve questões de currículo, planejamento, metodologias, construção de conhecimento, aprendizagem, elaboração de projetos pedagógicos com diferentes objetivos e temáticas, relações interpessoais, ética, disciplina, avaliação de aprendizagem, relacionamento com a comunidade, recursos didáticos etc.

Assim, vemos que as atribuições do coordenador pedagógico realmente são muitas e sua função vai além do seu cotidiano, por isso, ele precisa refletir constantemente sobre sua prática para superar dificuldades e aperfeiçoar seu trabalho pedagógico de planejar-implementar-avaliar. Entendemos que, para esta função se efetivar na instituição escolar, e o coordenador ajudar a produzir as mudanças indispensáveis da prática pedagógica, são necessárias, condições objetivas e subjetivas. Embora a tarefa de conseguir essas condições para o trabalho não seja evidentemente só da coordenação, é também dela, devendo, portanto, se comprometer com sua concretização, articulando-se com os demais segmentos.

Sobre o que impediu o Sujeito 2, coordenador pedagógico, de desempenhar suas funções no período de 2014 e 2015, ele respondeu que foi o exercício de outras atividades como “[...] substituir professor, cuidar de alunos indisciplinados, verificar os afazeres dos auxiliares de serviços gerais, cuidar da entrada e saída antecipada de alunos, cobrar uso de fardamento, falta de parceria entre gestor, coordenador e professores, entre outros”.

Segundo o Sujeito 2, coordenador pedagógico, ele trabalha como se fosse uma espécie de “bombeiro” sempre pronto a apagar vários “focos de incêndio na escola”, pois ainda nos falta cultura do planejamento e o “espírito de equipe”, o que nos acarreta, no final do dia, o amargo sabor de que não fizemos nada de muito relevante, e ainda o distanciamento do professor, a desconfiança, a competição, a disputa de influência de poder, com toda essa carga de atribuições e desafios que lhe são conferidos, por não conseguirem organizar sua rotina de trabalho escolar, de modo a focar nas ações pedagógicas prioritárias.

Percebemos que são vários os fatores que podem fazer o coordenador pedagógico não desempenhar sua função de forma eficiente.

Para Pires (2004, p.182):

A função primeira do coordenador pedagógico é planejar e acompanhar a execução de todo o processo didático-pedagógico da instituição, tarefa de importância primordial e de inegável responsabilidade e que encerra todas as possibilidades como também os limites da atuação desse profissional. Quanto mais esse profissional se voltar para as ações que justificam e configuram a sua especificidade, maior também será o seu espaço de atuação. Em contrapartida, o distanciamento dessas atribuições seja por qual motivo for, irá aumentar a discordância e desconhecimento quanto às suas funções e ao seu papel na instituição escolar.

Pelas respostas do Sujeito 2, coordenador pedagógico, percebemos que ele sabe qual é a sua função, que, dentre outras, é mediar o processo de ensino-aprendizagem do professor e do aluno. Mas como vimos, ele acaba ficando sobrecarregado de outras atribuições, desempenhando várias funções e suas reais atribuições ficam em segundo plano ou desaparecem com muita frequência.

Notamos que dentro do contexto das respostas dos seis sujeitos entrevistados que a Escola A, no período de 2014 e 2015 passou por momentos difíceis. Que a gestão democrática ainda não foi alcançada e que muito ainda precisa ser feito para que haja mais participação e autonomia na escola. Principalmente atentar para a necessária articulação de planejamentos participativos e coletivos entre a pedagogia do professor em sala de aula seja uma continuidade da pedagogia e do planejamento da Escola A; uma vez que, no fundo o que está em jogo é a mesmo objetivo: a formação humana, seja dos alunos, dos professores, da coordenação, dos pais etc. Portanto, o coordenador, ao mesmo tempo que é engendrador, deve ser questionador, provocador, animando e disponibilizando subsídios que permitam o crescimento do grupo.

Sobre as respostas dos seis sujeitos sobre a gestão democrática na escola no período de 2014 e 2015, quatro sujeitos responderam que não houve gestão democrática e apenas dois disseram que mesmo o gestor sendo um cargo político, indicado pelo prefeito, a escola buscou a participação de todos na escola.

Para Libâneo (2001, p. 81-82):

[...] a organização da escolar democrática implica não só a participação na gestão, mas a gestão da participação, em função dos objetivos da escola. Para que haja uma gestão participante, é preciso ter clareza de que a tarefa essencial da instituição escolar é a qualidade dos processos de ensino e aprendizagem que mediante as práticas didático-pedagógicas, propiciem melhores resultados de aprendizagem.

Apesar das várias mudanças políticas ocorridas na educação a partir do final da década de 1990, percebemos que, na escola A, onde trabalham os seis sujeitos entrevistados, a gestão democrática ainda não é um princípio claro que orienta a gestão da escola. Basicamente todas as decisões e encaminhamentos pedagógicos, no período de 2014 e 2015, foram centralizados na gestora. Foi ela quem tomou as iniciativas, planejou e avaliou. Os demais profissionais entraram apenas na execução dos projetos escolares, sem poder questionar, alterar ou dialogar sobre tais projetos pedagógicos.

Logo, para se construir uma escola democrática e atingir seus objetivos, dentre eles, o da participação consciente e crescimento de todos os envolvidos na escola com transparência, qualidade e ética, vemos a necessidade de se ter eleições de gestor em todas as escolas públicas, sejam elas municipais ou estaduais, buscando construir uma nova relação com o poder político organizado no executivo. Uma vez a escola tendo liberdade e autonomia de escolha de seus gestores, e, tendo eleito seus próprios gestores, estes poderão de forma participativa construir seu Projeto Político Pedagógico e planejar coletivamente muitos outros Projetos Pedagógicos para os vários desafios educacionais de seus alunos em suas comunidades com mais compromisso, ética e proximidade da realidade. Dando simultaneamente autonomia ao coordenador pedagógico e aos professores da escola dentro de suas funções específicas.

Neste contexto, Libâneo (2001, p. 200) diz que:

[...] alguém que ocupa cargos de liderança como coordenador pedagógico ou diretor, precisa despir-se do posicionamento predominante autocrático para possibilitar o desenvolvimento de um clima em que todos contribuam com ideias, críticas, encaminhamentos etc.

Diante das respostas dos Sujeitos 2, 3, 4, 5 e 6, coordenador pedagógico e professores, contidas acima no Quadro 2 e 3, observamos um descontentamento com o posicionamento do gestor que tendem a funcionar de maneira centralizadora. Tomando todas as decisões só e apenas dando ordens, instruções específicas sobre o que e como fazer determinadas tarefas, definindo projetos, objetivos, resolvendo problemas sem diálogo e a participação de todos os envolvidos na vida da escola.

Esta postura baseia-se em privilégios particulares a “alguns” profissionais mais próximos do gestor com abonos de faltas e recompensas; contrariamente, aos demais profissionais mais críticos ao modelo posto, estes são punidos, perseguidos, além do uso de outras “estratégias” que defendem e legitimam a centralização do poder do gestor.

Quanto ao coordenador pedagógico, que deveria fazer parte da gestão escolar, articulando diferentes meios para transformar a

realidade de seus alunos e comunidade, promovendo encontros de esclarecimentos, conscientização e compromisso com uma educação libertadora, conforme citado por Libâneo, só assim, talvez, poderemos alcançar uma escola democrática, transformadora, reflexiva, participativa e libertadora, onde os alunos e profissionais tenham seus direitos constitucionais respeitados e garantidos.

O Coordenador Pedagógico da Escola A, em suas respostas, percebemos que ele nem sempre teve sua função bem definida e nem teve autonomia para desenvolver projetos pedagógicos no período estudado.

Neste contexto, para Pires (2004, p.182):

A função primeira do coordenador pedagógico é planejar e acompanhar a execução de todo o processo didático da intuição, tarefa de importância primordial e de inegável responsabilidade que encerra todas as possibilidades como os limites de atuação desse profissional. Quanto mais esse profissional se voltar para ações que justificam e configuram a sua especificidade, maior também será o seu espaço de atuação. Em contrapartida, o distanciamento dessa atribuição, seja por qual motivo for, irá aumentar a discordância e o desconhecimento quanto às suas funções e ao seu papel na instituição escolar.

As respostas do Sujeito 2, coordenador pedagógico, apontaram para a questão da “disfunção” do coordenador no período de 2014 e 2015, devido às várias atribuições que recebeu no cotidiano da Escola A, em sua função, supracitado, ficando em segundo plano ou até sem ser executado primordial, com isso, ele foi perdendo o foco e se distanciando da sua função primordial, que é, coletivamente, planejar projetos pedagógicos, executar, avaliar, motivar etc, acompanhando de forma democrática todo o desenvolvimento pedagógico da Escola com foco na aprendizagem e desenvolvimento do aluno.

Observamos em algumas respostas do Sujeito 2, coordenador pedagógico, na Escola A, que houve uma tentativa de ajudar o professor a construir um sentido pedagógico para seu trabalho, e também, ajudou o aluno a elaborar um sentido para a sua aprendizagem.

A partir das respostas dos seis sujeitos, percebemos que a Escola A, no período de 2014 e 2015, passou por grandes dificuldades e não

conseguiu, pelas respostas dos seis sujeitos, desenvolver uma gestão democrática de qualidade. Que para existir uma gestão democrática e participativa é necessário que todos da comunidade escolar participem dos projetos e das decisões da escola para poder se construir uma escola em sintonia com a realidade dos alunos concretos daquela localidade. Tendo os responsáveis por executar as atividades pedagógicas e os projetos, os professores, como os primeiros a ser convidados para participar de todas as decisões e projetos da escola.

Vasconcelos (2009, p.123) comenta que:

O professor juntamente com o aluno formam o coração da escola. A tarefa do professor é extremamente importante e complexa: deve estar preparado para exercê-lo, ou melhor, considerando que a prática é dinâmica e aberta, e que o professor não se propõe a realizar uma atividade mecânica e repetitiva, deve estar constantemente se qualificando para exercê-la.

Ademais, neste capítulo, procuramos compreender os processos da gestão da Escola A, no período de 2014 e 2015, a partir de seis sujeitos, na perspectiva da gestão democrática, o que demonstrou sua fragilidade prática e estagnação diante da Constituição Federal de 1988 e da LDBEN n. 9.394/1996.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base na amostragem dos seis sujeitos entrevistados, compreendemos que o coordenador pedagógico da escola A, no período de 2014 e 2015, mesmo sobre a indicação política do gestor e várias outras limitações sócio-político-pedagógicas, conseguiu desenvolver diferentes atividades com a estratégia democrática, ou seja, buscando a participação da comunidade escolar em suas ações, projetos e fazeres educacionais.

Compreendemos, que no que tange ao trabalho do coordenador pedagógico, não há outro caminho a ser seguido para transformação libertadora da escola, se não o da descentralização do poder pedagógico, ou seja, a aplicabilidade da gestão democrática e participativa

em todos os sistemas escolares, como nos garante a Constituição Federal de 1988 e a LDBEN n. 9.394/1996.

Neste capítulo discutimos que não há historicamente um único conceito de gestão democrática, mas que a eleição de gestor, garantida pela CF/1988, seja direta entre os sujeitos envolvidos naquela realidade escolar. O que se faz urgente, além de uma ruptura com as práticas tradicionais de indicação política na Semed/Penalva, eliminando com as históricas práticas de perseguição de professores, apadrinhamentos, castrações, gestões fechadas e autoritárias.

Outro elemento que ficou evidente foi que o coordenador pedagógico deve prezar pelo princípio da gestão democrática, deve priorizar a pluralidade quanto à organização escolar, proporcionando um processo de inovação, mesmo estando sob um sistema “feudal” de indicação política.

Por fim, as questões pedagógicas passam a fazer parte da gestão escolar e as questões administrativas são programadas a partir delas. A gestão democrática participativa é caracterizada pela forma colegiada de gerenciar as ações no interior da escola. Superando o modelo de gestão tradicional descentralizando o poder. Todavia a gestão democrática escolar se tornou fundamental desde o processo de redemocratização do Brasil com a Constituição Federal de 1988, perpassando diretamente pela transformação da gestão escolar, constituindo em seu interior a interação e integrando alunos e entorno, no processo de construção político-democrático e por uma sociedade mais democrática e ética.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 20 de setembro de 2018.

BRASIL. Presidência da República. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 9.394** de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm). Acesso em: 19 de set. 2018.

FORTUNA, Maria Lúcia de Abrantes. **Do Professor ao Gestor: As múltiplas funções do Coordenador Pedagógico**, 2011. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0377.pdf>. Acesso em 12 de setembro de 2016.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1995.

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

GADOTTI, Moacir. **Pensamento Pedagógico Brasileiro**. Ática, 2004.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática**. 5. ed. Goiânia, 2004..

LIBÂNEO, J. C. **Práticas de Ensino em um Contexto de Mudanças: ensinando a pensar pelos conteúdos, considerando os motivos dos alunos e contextos socioculturais e institucionais da aprendizagem**. SINPRO-SP, 2001. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=N5giuSaqv8w>. Acesso em: 26 de outubro de 2018.

MERCADO, Elisângela. **O papel do coordenador pedagógico como articulador do processo ensino e aprendizagem**. 2004. Disponível em: <https://docplayer.com.br/342855-O-papel-do-coordenador-pedagogico-como-articulador-do-processo-ensino-e-aprendizagem-reflexoes-sobre-o-conselho-de-classe.html>. Acesso em 22 de setembro de 2018.

PIRES, Ennia Débora Passos Braga. **A prática do coordenador pedagógico limites e perspectivas**. Dissertação, (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2004.

VASCONCELOS, C. S. **Coordenação de Trabalho Pedagógico do Projeto Político ao Cotidiano da Sala de Aula**. 12. ed. São Paulo: Libertad, 2009.





## Capítulo 12

# O GESTOR ESCOLAR E SUA PARTICIPAÇÃO NA (RE)INVENÇÃO DA ESCOLA INCLUSIVA

Vanessa Lemos Duarte de Castro Gama  
Marcelo Silva de Souza Ribeiro

### INTRODUÇÃO

A título de apresentação deste capítulo, e como já salientado no resumo, este escrito diz respeito ao trabalho de pesquisa, desenvolvido no âmbito de um programa de mestrado profissional, e que teve como área investigada a gestão escolar numa perspectiva inclusiva, sobretudo no que diz respeito a formação dos professores enquanto gestores. Do ponto de vista metodológico a pesquisa se forjou via a pesquisa-formação.

Alguns pressupostos básicos que edificam este trabalho, embora não sejam focos das problematizações aqui pretendidas, correspondem a ideia de que as mudanças na gestão escolar (as exigências e compreensões do que era um diretor escolar e do que é um gestor escolar) tem relação com o mundo empresarial, portanto neoliberal, pautando as várias dimensões da sociedade, inclusive a educação escolar pública. Um outro pressuposto é que as novas demandas e a invenção do “gestor escolar” pode ser um alinhado aos movimentos sociais que reivindicam, como é o caso, uma educação inclusiva. É

óbvio que esse alinhamento depende do modo como as formações profissionais, visando o desenvolvimento de gestores, vai se dar.

Este capítulo pede licença para quebrar o protocolo mais tradicional no que se refere em modo de organização e distribuição das seções. Assim, num primeiro momento haverá um privilegiamento dos aspectos teóricos sobre o tema, inclusive abarcando a maior parte do texto. Esta “quebra” se impõe uma vez que houve a intenção de cercar alguns pontos teóricos entendidos como nevrálgicos. Num segundo momento, as seções referentes aos aspectos metodológicos e aos resultados serão apresentadas sumariamente, uma vez que a proposta foi apreender algumas informações produzidas no processo da pesquisa. Por fim, nas “considerações finais”, trairemos o protocolo à medida que haverá algumas discussões. A ideia foi legar questionamentos ao tempo que os fundamentava. Trata-se de um trabalho que, a despeito de algumas constatações já desvelada (como a necessidade dos gestores escolares serem melhor qualificados), visa abrir novas portas (apontando para a profunda lacuna que existe na formação do gestor escolar voltada para a educação inclusiva) e desafiar outros pesquisadores e demais profissionais para esse engajamento, que é dar conta de uma articulação que, no processo formativa, integre a qualificação do gestor escolar com as demandas sociais e, em particular, com a educação inclusiva.

Independente das críticas é notório que as atividades relacionadas à gestão escolar foram profundamente alteradas em decorrência das reformas educacionais, principalmente nas últimas décadas, acarretando, assim, em tarefas mais complexas para os gestores escolares, além de provocar novas demandas, como a necessidade de “reconhecer que os novos diretores estão submetidos a um rol mais complexo de responsabilidades” (FORTUNATTI, 2008, p. 52).

Como o delineamento de um novo modelo social, especificamente sofrendo a contundente influência neoliberal, as escolas se veem obrigadas a se empresariarem, buscando acompanhar a “evolução dos tempos”. A instituição de ensino agora não deve ser vista apenas como uma academia de saber, mas também como uma organização que planeja, cria e elabora estratégias, uma vez que, além de ser um centro de saber, ela assumiu uma roupagem de pres-

tadora de serviços, independentemente de ser uma escola pública ou privada.

Seguindo essa trajetória organizacional, para conduzir a escola, não basta ser professor. As demandas atuais parecem ultrapassar aquele antigo modelo de diretor escolar que era uma espécie de professor – chefe dos demais. O novo modelo de instituição sugere algo mais próximo do que se define hoje como “gestor”, que se caracterizaria, a grosso modo, como sendo um profissional empreendedor, carregado de competências variadas, além dos saberes pedagógicos, que, até algumas décadas, eram suficientes. Hoje, para ser um gestor escolar, necessita-se de uma formação holística, polivalente e diversificada. A despeito dessas sugestivas exigências, quando se refere aos gestores educacionais da rede pública de ensino, há indicativos de lacunas profundas.

A escola, e, em especial sua gestão, vê-se também obrigada a estar apta profissionalmente para atender, sobretudo, uma parcela da sociedade que requer atendimentos educacionais especializados, correndo ainda o risco de estar sendo replicadora da chamada deficiência do modelo social. Sobre isso, é importante sublinhar que a “deficiência é um conceito complexo que reconhece o corpo com lesão, mas que também denuncia a estrutura social que oprime a pessoa com deficiência” (DINIZ, 2007, p. 9).

Nesse sentido, a mudança que a perspectiva da Educação Inclusiva vem proporcionando, mesmo que de maneira lenta, é um dos grandes desafios encontrados pelo sistema educacional brasileiro, uma vez que impõe à escola a responsabilidade de trocar o paradigma da exclusão pela inclusão<sup>1</sup>, e, com isso, passar a educar para a diversidade, abrindo suas portas para todos os públicos, independentemente da cor, raça, cultura, religião e deficiências.

Para Roldão (2003), a Educação Inclusiva pressupõe escolas abertas a todos, onde se aprende junto, quaisquer que sejam as dificuldades, porque o ato educativo se centra na diferenciação curricular in-

---

<sup>1</sup> O paradigma da exclusão figurou fortemente na educação brasileira até meados do século XX, foi com o advento da Constituição Federal de 1988 e diversos outros instrumentos legais a exemplo da Lei Brasileira de Inclusão – Lei 13.146/15, que se iniciou o processo de transição para o paradigma de inclusão.

clusiva, construída em função dos contextos de pertença dos alunos, à procura de vias escolares diferentes para dar resposta à diversidade cultural, implementando práticas educativas que contemplem diferentes metodologias, que tenham, em atenção, os ritmos e os estilos de aprendizagem dos alunos.

É possível relacionar, ainda, o paradigma da inclusão com os movimentos democráticos. Nesse sentido, Romão (2000) diz que a escola inclusiva se baseia na diversidade e nas suas próprias contradições, estabelecendo um vínculo entre cidadania e democracia, à medida que a consciência de direitos e deveres constituiu o exercício da democracia, afinal não há cidadania sem democracia.

Não obstante as concepções acima, a realidade ainda suscita mobilização em torno do questionamento à estrutura do sistema de ensino, uma vez que se mostra segregativo, mantendo um alto índice de pessoas com deficiência em idade escolar fora da escola e os que ingressam na rede regular deparam-se com um baixo nível de aprendizagem ao longo do ensino fundamental, tendo, por consequência, muitas vezes, a reprovação e o abandono escolar.

O paradigma da inclusão e, portanto, a educação inclusiva, porta demandas concretas no que diz respeito ao exercício da democracia, requerendo mudanças que priorizem a qualificação dos profissionais, eliminação de barreiras arquitetônicas, barreiras de comunicação e de transporte e a comunicação direta entre a comunidade acadêmica, pais, sociedade e demais profissionais qualificados para auxiliar na promoção da reestruturação do ambiente escolar, de modo a pôr em prática as políticas de inclusão.

## **O NOVO GESTOR ESCOLAR E OS PROCESSOS FORMATIVOS**

A formação do gestor escolar vem ganhando destaque nas reformas e discussões sobre políticas educacionais, mas não sem as marcas das contradições oriundas dos processos de democratização e, ao mesmo tempo, do neoliberalismo. As mudanças sociais, a globalização, os avanços tecnológicos, dentre outros fatores, têm gerado pressões nas instituições de ensino para a promoção do de-

envolvimento de modelos que as tornem mais inovadoras, flexíveis e criativas.

Essas exigências vêm pressionando as instituições de ensino, exigindo maiores habilidades e competências na gestão, de modo que:

A formação de gestores escolares passa a ser uma necessidade e um desafio para os sistemas de ensino. Sabe-se que, em geral, a formação básica dos dirigentes escolares não se assenta sobre essa área específica de atuação e que, mesmo quando a têm, ela tende a ser genérica e conceitual, uma vez que esta é, em geral, a característica dos cursos superiores na área social (LÜCK, 2009, p. 25).

Do gestor escolar são exigidas competências técnica e política, uma vez que esse agente é o responsável pela sinergia com os demais atores que fazem parte do processo educativo. Para que o trabalho do gestor escolar seja efetivado de maneira eficaz, é exigida uma grande capacidade de liderança. Cabe a este profissional guiar sua equipe na tarefa de interpretar e implementar as diretrizes das políticas públicas.

Segundo Araújo (2018), instaura-se, aqui, pressupostos claros da necessidade da formação gestora na contemporaneidade para a consecução de competência técnico-gerencial e política, que motive a equipe escolar em torno desse projeto de educação (viés político) e que também monitore as ações para que estas culminem em resultados efetivos (viés gerencial/técnico). Percebe-se que as competências para o cargo de gestor escolar são essenciais e que a formação adequada é primordial para o desenvolvimento da função.

Quando se trata de gestão escolar percebe-se a falta de um delineamento da função, não se sabe quais as verdadeiras atribuições do profissional que está à frente da instituição de ensino. As competências constituem-se como referências para guiar a chamada excelência profissional ou a qualidade do desempenho profissional. Bastante generalizada, essa abordagem tem trazido algumas dificuldades, quando se trata de estabelecer quais as competências alusivas ao gestor escolar.

Corroborando com o descrito, Paro (2010. p.766) afirma que “a relativa escassez, no âmbito das investigações sobre a realidade escolar no Brasil, de estudos e pesquisas a respeito da natureza e do significado das funções do diretor de escola à luz da natureza educativa

dessas instituições”. Isso nos mostra a necessidade de estudos aprofundados para auxiliar no desenvolvimento da formação adequada do gestor educacional.

De acordo com Fernandes (2015), entre 2011 e 2012, o repositório da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) contou com 15 pesquisas inscritas no tema da formação de gestores, enquanto há mais de 6.600 sobre formação docente.

A educação pública passou e continua passando por diversas mudanças, o que acarreta ao gestor escolar desenvolver atribuições nunca antes exigidas, referentes a demandas da comunidade escolar. Para que essa gestão responda eficazmente aos anseios legais e, ao mesmo tempo, aos da sociedade, do gestor é cobrado uma gama de conhecimentos de diversas áreas do saber, como “mediação administrativa *sui generis*, tanto em termos de racionalização do trabalho quanto de coordenação do esforço humano coletivo” (PARO, 2010, p. 776).

Para atuarem como gestores escolares do século XXI, faz-se necessária uma formação específica, cujos objetivos, metas e ações visem apoiar a educação com o propósito de fortalecer a escola pública brasileira, absorvendo o que pode haver de positivo do discurso sobre a qualidade, eficiência e eficácia, mas mantendo-se centrado nos princípios democráticos, sobretudo em relação às perspectivas inclusivas.

Apesar da constatação de uma formação específica há que se enfrentar a ideia, ainda generalizada e sutil, que atravessa o sendo comum de que a preparação para o gestor escolar se faz somente na prática. Sobre isso e já na década de 1960, afirmava-se que: “[...] é evidente que o país acha que para isso não é preciso preparo” (TEIXEIRA, 1961, p. 01).

E mesmo após meio século, o problema continua o mesmo. A falta de políticas públicas que sistematizem as formações dos gestores escolares da rede pública de ensino, especialmente em se tratando da formação inicial e continuada, apresentando-se como um dos gargalos para a efetiva qualificação desse profissional. Tem-se, aí, um processo de reciclagem ou treinamentos em serviços, capacitações de curta duração que são ofertadas após as reformas educacionais, o que

vai de encontro à real necessidade de formação de especialistas para a função de gestor escolar.

Visando a melhor satisfação da sociedade é que a moderna gestão de pessoas se assenta em um tripé: gestão por competência, democratização das relações de trabalho cujo objetivo é gerar ambientes propícios a inovação e intensiva qualificação das equipes que compõe a gestão do serviço público. A constatação da necessidade de se imprimir qualidade nas ações realizadas pela Administração Pública conduz à questão de como proceder para tornar possível o intento.

Torna-se imprescindível que a gestão escolar esteja apta para atender as necessidades de seus alunos e capaz de valorizar a diversidade, estabelecendo práticas político-pedagógicas, enriquecendo e promovendo uma verdadeira Educação para todos. Logo, para Rossi (2001, p. 10):

A prática de gestão político-pedagógica, devido ao seu caráter educativo e socialmente mobilizador, pode abrir espaços para reestruturar o poder de decisão junto das comunidades educacionais envolvidas ( nos Conselhos de Escola, nas Associações de Pais e Mestres, nas Comunidades de bairro), potencializando e refinando procedimentos decisórios democráticos constituintes das práticas sociais capazes de influenciar na definição de políticas de interesses públicos e de realização humana.

É de fundamental importância a formação voltada para os gestores de modo que esses desenvolvam atitudes, conhecimentos e habilidades para a organização das demandas e trabalho na coletividade dos vários segmentos, voltados para a construção do espaço inclusivo, enfim, é primordial que a gestão escolar seja considerada como uma das partes proponentes e principal articuladora desse processo.

## **O QUE SE ESPERA DE UM GESTOR ESCOLAR EM UMA PERSPECTIVA INCLUSIVA**

Beyer (2005), ao defender a relevância da teoria de Vygotsky, diante da proposição da educação inclusiva, reporta-se às obras es-



colhidas deste, destacando o volume V, “Fundamentos de Defectologia” (1997), por considerar que “este texto constitui provavelmente a mais precoce e eloquente defesa da não segregação escolar de alunos com deficiência” (BEYER, 2005, p. 1).

Segundo o autor supracitado, Vygotsky foi taxativo ao afirmar que as interações sociais são primordiais para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, quer dizer, as trocas intersicológicas são imprescindíveis para o pleno desenvolvimento humano. Pode-se verificar que o psicólogo é contra a segregação de alunos com deficiência, quer dizer, a separação destes em escolas ditas especiais, pois ali as crianças estariam sujeitas a experiências psicológicas restritas ao grupo de iguais.

Logo, a educação dos alunos com deficiência, nas escolas comuns, passa pelo processo do direito à igualdade e à humanização dos sujeitos. “Quanto mais intensas e positivas forem às trocas psicossociais, mais fortalecido sairá o desenvolvimento infantil, sendo a recíproca verdadeira, isto é, quanto mais debilitadas forem estas trocas, mais lacunar tal desenvolvimento” (BEYER, 2005, p. 01).

Para a construção de uma escola inclusiva vários aspectos precisam ser considerados, já que inclusão é o processo que garante o acesso imediato e contínuo da pessoa com deficiência ao convívio comum na sociedade, independentemente do tipo de deficiência.

A educação inclusiva constitui paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. (MEC/SEESP, 2009, p. 3).

Segundo Tezani (2004, p. 59), a inclusão escolar é a aceitação da diversidade em sala de aula, mas isso só ocorrerá mediante a reestruturação pedagógica e administrativa da escola. Para que haja essa reestruturação é de fundamental importância a participação do gestor escolar neste movimento, trazendo nova proposta pedagógica e administrativa que realmente priorize a inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais.

Mendes (2002, p. 71) traz alguns aspectos importantes para a construção da escola inclusiva:

Os caminhos cabíveis que sejam trilhados para a construção da escola inclusiva perpassam pelas adaptações curriculares, pela gestão escolar, pelos princípios norteadores desse paradigma educacional e com a construção da sua proposta pedagógica. A escola inclusiva requer efetivação de currículos adequados (adaptados ou modificados, quando necessário) e uma prática pedagógica flexível com arranjos e adaptações que favoreçam tanto o bom aproveitamento quanto o ajuste socioeducacional do indivíduo com necessidades educacionais especiais.

Para alcançar esse patamar institucional a participação de todos os envolvidos no processo educacional é importante, mas o gestor escolar, dentro da perspectiva da escola inclusiva<sup>2</sup>, tem um importante papel, uma vez que é ele, o responsável por manter o equilíbrio socio-político da instituição. Para que isso ocorra é importante que o gestor apresente conhecimentos e habilidades que favoreçam a integração e a aceitação dos alunos com deficiência.

Azevedo e Cunha afirmam ser o papel da gestão, “oportunizar a integração entre os envolvidos no processo educativo, estabelecer relações e interrelações entre toda comunidade escolar e contemplar todos os educandos, considerando as diferenças individuais e ressaltando as suas potencialidades” (AZEVEDO; CUNHA, 2008, p. 67).

Uma escola inclusiva necessariamente deve ser uma escola com gestão democrática, e esse modelo de gestão requer do representante da instituição de ensino uma postura de liderança, fácil comunicador, gerente eficiente, capaz de fortalecer a equipe, conhecendo as necessidades dos pais e colaboradores. Enfim, educação, treinamento e socialização profissional são necessidades importantes para gestores escolares em uma perspectiva inclusiva.

O diretor deve ser o principal revigorador do comportamento do professor que demonstra pensamentos e ações cooperativas a serviço da inclusão. É comum que os pro-

---

<sup>2</sup> A escola inclusiva é aqui entendida como aquela que coloca em prática os parâmetros da educação inclusiva, de valorização da alteridade e de um ensino sensível às diferenças.

fessores temam inovação e assumam riscos que sejam encarados de forma negativa e com desconfiança pelos pares que estão aferrados aos modelos tradicionais. O diretor é de fundamental importância na superação dessas barreiras previsíveis e pode fazê-lo através de palavras e ações adequadas que reforcem o apoio aos professores (SAGE, 1999, p. 138).

Os gestores são essenciais nesse processo, pois lideram e mantêm a estabilidade do sistema. As mudanças apontam para a construção de uma organização escolar com diversos níveis administrativos: secretarias de educação, organização das escolas e procedimentos didáticos em sala de aula, bem como a criação de uma comunidade inclusiva que englobe planejamento e o desenvolvimento curricular, bem como a preparação da equipe para trabalhar de maneira cooperativa a compartilhar seus saberes em progresso contínuo.

O modelo de trabalho cooperativo é essencial para a educação inclusiva, e é de responsabilidade do gestor educacional proporcionar o desenvolvimento da equipe de modo a identificar lideranças nas unidades escolares, o que encoraja a ajuda mútua entre os professores e assim reforça comportamentos cooperativos.

Segundo Tezani (2011), o gestor escolar é o grande responsável para que a inclusão ocorra na escola, abrindo espaços e promovendo trocas de experiências importantes, desenvolvendo gestão democrática e participativa dentro, é claro, de suas possibilidades e de acordo com o contexto em que atua na comunidade, favorecendo a formação e a consolidação de equipes de trabalho.

No Brasil, os cursos de formação de gestores de escolas públicas, em sua maioria, não oferecem nenhum tipo de treinamento profissional na área de educação inclusiva, o que acaba acarretando em ameaça a efetiva liderança do gestor, no sentido de criar um ambiente propício e promover o atendimento aos alunos com deficiência em suas escolas.

O gestor necessita ter conhecimentos básicos sobre os instrumentos legais que regem a Educação Inclusiva e definem os direitos das pessoas com deficiência, deve conhecer o modelo de deficiência social para melhor adequar a estrutura de sua escola, também neces-

sita trabalhar sua equipe sobre os papéis e responsabilidades de cada um dentro do contexto da inclusão da pessoa com deficiência na escola. Como se pode observar, trata-se de planejamento, treinamento e especialização de equipe, porque o gestor escolar não faz a escola inclusiva sozinho, mas sim é um trabalho coletivo.

Existe a necessidade de novos olhares e novas perspectivas para que haja uma mudança educacional e social. Não é mais pertinente trabalhos individualizados, a gestão escolar precisa vislumbrar ações coletivas. O gestor escolar necessita incluir o aluno com necessidades educacionais especiais não apenas no contexto acadêmico, mas também no contexto social.

Segundo Luck (2006), gestão educacional corresponde ao processo de gerir a dinâmica do sistema de ensino como um todo e de coordenação das escolas em específico, afinado com as diretrizes e políticas educacionais públicas, para implementação das políticas educacionais e projetos pedagógicos das escolas, comprometido com os princípios da democracia e com métodos que organizem e criem condições para um ambiente educacional autônomo de participação e compartilhamento, autocontrole e transparência.

A competência para a gestão escolar inclusiva só se adquirirá por meio de um trabalho contínuo, reflexivo e coletivo, pois a Educação Inclusiva é o resultado do comprometimento com a Educação de todos os alunos e de toda a escola (TEZANI, 2011). É preciso uma escola toda para desenvolver projeto de Educação Inclusiva e para que isso ocorra faz-se mister a competência da gestão escolar. “Docentes, diretores e funcionários apresentam papéis específicos, mas precisam agir coletivamente para que a inclusão escolar seja efetivada nas escolas” (SANT’ANA, 2005, p. 228).

## **A PESQUISA-FORMAÇÃO E O PROCESSO DE (RE) INVENÇÃO DA ESCOLA INCLUSIVA**

Pelo tema da pesquisa desenvolvida (educação inclusiva) ser de cunho social, e considerando a necessidade de provocar algumas intervenções no contexto da formação de gestores escolares, é que se optou pela pesquisa-ação, uma linha de pesquisa associada a diversas

formas de ação coletiva que é orientada para a resolução de problemas ou de objetivos de transformação.

O método não se trata apenas de simples levantamento de dados ou de relatórios a serem arquivados, uma vez que a pesquisa-ação é uma metodologia da pesquisa social. Para Thiollent (2011, p. 14):

Com o desenvolvimento de suas exigências metodológicas, as propostas de pesquisa alternativa (participante e ação) poderão vir a desempenhar um importante papel nos estudos e na aprendizagem dos pesquisadores e de todas as pessoas ou grupos implicados em situações problemáticas. Um dos principais objetivos dessas propostas consiste em dar aos pesquisadores e grupos participantes os meios de se tornarem capazes de responder com maior eficiência aos problemas da situação em que vivem, em particular sob forma de ação transformadora.

Como a pesquisa foi pensada também entender a formação dos gestores escolares em uma perspectiva inclusiva, buscou-se analisar como se dava os cursos de formação inicial para o cargo em tela, verificando-se, então, que o tema educação inclusiva não era contemplado.

A formação de gestores escolares passa a ser uma necessidade e um desafio para os sistemas de ensino. Sabe-se que, em geral, a formação básica dos dirigentes escolares não se assenta sobre essa área específica de atuação e que, mesmo quando a têm, ela tende a ser genérica e conceitual, uma vez que esta é, em geral, a característica dos cursos superiores na área social (LÜCK, 2009, p. 25).

A partir dessa constatação inicial, alguns questionamentos foram levantados; Como a instância máxima de uma instituição de ensino não tem conhecimento técnico para atender às determinações legais? Como o líder dessas instituições podem gerenciar suas equipes sem conhecimento técnico?

Com a perspectiva de que a aprendizagem se dá num processo permanente, esses momentos de Pesquisa-formação com os gestores seriam momentos de (re)-flexão a respeito do tema Educação Inclusiva sobre a visão da gestão escolar.

O projeto trouxe como propósito provocar reflexões, uma vez que não seriam alcançadas via uma pesquisa tradicional. Sendo assim, a pesquisa assumiu uma perspectiva do tipo pesquisa-formação (que é um tipo de pesquisa-ação), que Lewin (1946/1948) descreveu como constituída por uma sequência de etapas, compostas por ciclos de planejamento, ação e descobertas resultantes dessa ação.

A pesquisa-formação possibilita também a ampla e explícita interação entre o pesquisador e as pessoas envolvidas na situação investigada, resultando, de acordo com Thiollent (2008), na priorização de problemas a serem pesquisados e nas soluções a serem trabalhadas.

De acordo com Engel (2000), devido à sua característica dinâmica, é possível intervir na prática de modo inovador, no decorrer do próprio processo, e “não apenas por meio de recomendações na sua etapa final, aprofundando em situações particulares, de forma interativa, repleta de ciclos de reajustes para uma reflexão e uma ação mais esclarecidas” (MORIN, 2004, p.225).

A pesquisa-formação foi chamada no desenrolar do projeto de Oficinas-formação, onde visou provocar mudanças de atitudes, de práticas, de situações e de condições, em função de um projeto alvo, que é o que se pretendeu alcançar ao final dos encontros propostos, uma mudança de percepção sobre a gestão de escolas na perspectiva inclusiva. Tal compreensão de pesquisa é um questionamento político, implicando o lado social, pois levanta questões incômodas para a ordem já estabelecida. Exige ainda uma participação coletiva na resolução dos problemas apontados.

A pesquisa-formação pressupõe a escrita coletiva, afinal é um processo vivido participativamente até o seu último ciclo, o que não ocorre na pesquisa clássica, na qual o pesquisador sempre é encarregado da redação final do relatório de pesquisa. “Os escritos são submetidos à discussão de todos. Isso não quer dizer que os textos devam ser escritos coletivamente, mas o conjunto do relatório deve conter partes escritas pelo maior número de membros” (BARBIER, 2002, p. 105).

As Oficinas-formação, portanto, tiveram por objetivo trabalhar de forma a desenvolver uma escuta sensível, refletir sobre as experiências de gestão escolar, problematizar os desafios e integrar con-

ceitos e teorias da gestão e políticas públicas de Educação inclusiva, gestão democrática e ética na gestão escolar.

Os trabalhos aconteceram com um grupo de 11 (onze) membros de escolas da rede pública de ensino, entre quatro gestoras, duas gestoras adjuntas, três professoras de ensino regular e duas professoras de atendimento educacional especializado, sendo as participantes indicadas pela Gerência Regional de Educação de Pernambuco Regional de Petrolina – GRE/Petrolina, tendo sido aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Federal do Vale do São Francisco (CEP/Univasf), por se tratar de uma pesquisa a qual envolveu seres humanos.

## **ACHADOS IMPORTANTES NO PERCURSO**

### **O público**

A pesquisa estava desenhada para 15 (quinze) gestores, os quais haviam sido convidados pela GRE/Petrolina dando sua concordância em participar das Oficinas-formação, contudo no primeiro dia da pesquisa compareceu um grupo misto, de gestores, gestores adjuntos e professores, totalizando apenas 11 (onze) componentes.

### **A qualificação**

Foram quatro encontros, totalizando dezesseis horas de diálogos e reflexões e em todos os momentos as participantes foram claras ao afirmar que não eram qualificadas para trabalhar com a educação inclusiva, que não receberam as formações iniciais e continuadas adequadas para se sentirem aptas a fornecer uma educação inclusiva.

### **A responsabilidade com a educação inclusiva**

O sentimento de que a responsabilidade para com os alunos com deficiência não pertence a coletividade pareceu cristalizado no grupo. Não se via que os alunos com deficiência é um aluno como os demais e sendo assim é de responsabilidade dos gestores, professores e de todos que compõe o quadro funcional da escola.

### **Gestão democrática participativa**

A ideia do que vinha a ser uma Gestão Democrática Participativa era algo deturpado na cabeça das participantes ao iniciar a Oficina-formação, para as gestoras esse modelo de gestão diminuiria seu poder dentro da escola, para as professoras seria mais trabalho e para todas ter os pais mais próximos traria muitos problemas. No final do encontro depois de muito debate e explicações verificou-se que para a escola inclusiva esse modelo de gestão é o mais adequado.

### **Gestão de conflitos**

Foi um momento dedicado a pensar a importância da postura do líder da equipe ao lidar com o outro e consigo mesmo. Como saber conviver com a diversidade de forma cautelosa analisando as consequências de seus atos e implementando as alternativas mais adequadas.

Nos quatro encontros, pôde-se verificar sentimentos dos mais diversos por parte das participantes acerca do tema educação inclusiva tais como: ansiedade, medo, raiva, contudo, o que mais chamou a atenção, foi a falta de capacidade técnica, a ausência de conhecimento para trabalhar na perspectiva inclusiva.

Como bem afirma Luck (2000), não se pode esperar mais que os dirigentes escolares aprendam em serviço, pelo ensaio e erro, sobre como resolver os conflitos e atuar convenientemente em situações de tensão, como desenvolver trabalho em equipe, como monitorar resultados, como planejar e implementar o projeto político pedagógico da escola, como promover a integração escola-comunidade, como criar novas alternativas de gestão, como realizar negociações, como mobilizar e manter mobilizados atores na realização das ações educacionais, como manter um processo de comunicação e diálogo abertos, como estabelecer unidade na diversidade, como planejar e coordenar reuniões eficazes, como articular interesses diferentes.

No decorrer do processo formativo novos conceitos e novas percepções foram criados, todavia está longe do mínimo necessário para que se possa ter uma escola realmente inclusiva, principalmente por



existirem muitos mitos e preconceitos, criados ao longo de muitos anos, viu-se nas participantes uma preferência pela separação dos alunos em escolas para pessoas com deficiência e escola para pessoas ditas normais, por ser assim mais fácil de se trabalhar.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foram 16 horas de muita conversa, reflexão, discussão e pensamentos acerca de como (re)-inventar o processo de inclusão escolar. Cada resposta no decorrer do processo, deixou transparecer que a inclusão necessita de espaços de aprendizagem em todos os sentidos. E que, nesse processo de aprendizagem, todos os atores necessitam estar envolvidos.

A pouca adesão daqueles que seriam o público alvo da pesquisa-formação, traz, em si, alguns aspectos que necessitam ser melhor estudado, quais sejam: por que o aluno com necessidades educacionais especiais se encontra à parte do coletivo? Por que os gestores não se veem responsáveis por esses alunos? Por que os gestores pensam que não necessitam de conhecimento acerca do tema?

Para o desenvolvimento dessa pesquisa-formação, foram determinadas algumas questões norteadoras: Quais as ações estão sendo desenvolvidas pela gestão escolar, com vistas a construir uma escola inclusiva? Quais as percepções dos gestores sobre a Educação inclusiva e a gestão democrática? Qual a atuação da gestão escolar para a identificação e inclusão dos alunos com deficiência? Como os gestores escolares estão aplicando as políticas públicas para a promoção da Educação inclusiva em suas escolas?

E, como resposta a essas questões, observou-se, no decorrer dos encontros, professoras e gestoras com pouca ou nenhuma capacitação para desenvolver a inclusão nos espaços escolares, conceitos distorcidos sobre o que é a inclusão escolar, desconhecimento da legislação que norteia esse processo e, também, pouco interesse em querer aplicar o que é dito em lei, já que, para algumas, esse processo, que já tem mais de 30 anos, “caiu de paraquedas em seus colos”, não está existindo a promoção da Educação Inclusiva.

Orrú (2017), em seu livro “O re-inventar da inclusão”, traz dois tipos de inclusão: a inclusão maior, considerada aquela estabelecida em leis e políticas maiores, que norteiam e orientam quanto ao processo de inclusão, de forma impositiva; e a inclusão menor, que não existe por obrigatoriedade legal, que transgride os padrões de categorização do que é diferente, que torna possível o acesso e permanência de todos os alunos no espaço de aprendizagem. Essa inclusão considera a singularidade no processo de aprendizagem reinventando estratégias metodológicas.

Infelizmente, só foi possível encontrar nos discursos das participantes a inclusão maior. E, mesmo assim, sem esforço, para que ela seja estabelecida da forma determinada, com o devido respeito que os alunos com deficiência merecem.

Essa pesquisa, também, proporcionou a oportunidade de conhecer os anseios, que, pela forma trazida pelo grupo, não é apenas delas, mas de todos que compõe a rede de ensino, sobre como fazer da escola um espaço inclusivo. Muitos medos foram expostos, e, o principal, foi o medo da lei, de ser penalizado por pais e familiares por deixar de cumprir algo, só não foi mostrado o medo de errar, o medo de não proporcionar uma inclusão verdadeira.

É nesse ponto que se pode afirmar a necessidade da formação adequada, passando pela formação inicial e continuada de todos os profissionais que compõe o quadro da instituição de ensino, bem como o processo de sensibilização e de informação, formação de redes de apoio com as demais instituições e avaliação constante do serviço prestado.

Um ponto de extrema importância foi a mudança de percepção do grupo ao concordar que, para se ter uma escola inclusiva, deve-se trabalhar com uma gestão escolar democrática e participativa, uma vez que, esse modelo de gestão, ultrapassa as práticas educativas, abrangendo, assim, práticas sociais.

Outra mudança evidenciada pelo grupo, foi que não se deve esperar as políticas educacionais para inovar em propostas e práticas pedagógicas, pois cada escola necessita ter autonomia, para, de acordo com suas características e peculiaridades, criar suas próprias práticas pedagógicas.

À gestão escolar, cabe muito mais do simplesmente as técnicas e práticas pedagógicas. Cabe, nesse sentido, incentivar a troca de ideias, a observação, cabe a liderança de um grupo de seres diversificados. Cabe ao gestor a capacidade de gerenciar conflitos, cada vez mais presentes no mundo atual de mutação social e política.

Gerir uma escola é um ato político que envolve tomadas de decisão, posicionamento perante situações diversas e, acima de tudo, engajamento. Para tal, o gestor necessita conhecer a escola, perceber seu ambiente de trabalho, conhecer as pessoas que compõe esse ambiente, não cabe mais a justificativa de falta de tempo ou que o assunto não lhe diz respeito, tudo diz respeito à gestão da escola, todos os alunos são de responsabilidade da gestão, tenha ele deficiência ou não. O gestor necessita ter capacidade para facilitar intervenções e auxiliar na geração de mudança e transformação.

O que de mais evidente ficou na realização desta pesquisa-formação é que ela não se finalizou em conclusões, do contrário, abre perspectivas para novos estudos acerca do tema e uma busca incansável de como qualificar os profissionais que lidam com alunos com deficiência. Considera-se um tópico como ponto de partida para futuras pesquisas: A formação inicial e continuada para professores e gestores escolares visando a construção de escolas inclusivas.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, E. A formação do diretor de escola: limites e possibilidades na conjuntura da política educacional atual. **Rev. Triang.** Uberaba, MG, v.11,n.1,p.87-101.jan./abr.2018

AZEVEDO, M.; CUNHA, G. Gestão Escolar e Educação Inclusiva: uma parceria necessária e emergente na escola. **Revista Educação: teoria e prática**, Rio Claro, SP. v. 18, n.31, jul.-dez.-2008, p.53-72.

BEYER, H. Por que lev Vygotsky quando se propõe uma educação inclusiva? **Cadernos edições**, v. 26, 2005.

BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Brasília: Plano, 2002.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 5 de outubro de 1988.

\_\_\_\_\_. **Lei n.º 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Ministério da Educação – Imprensa Oficial, 1996.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, jan. 2008. [Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela portaria n. 555/2007, prorrogada pela portaria n. 948/2007, entregue ao ministro da Educação em 7 de janeiro de 2008].

DINIZ, D. **O que é deficiência**. Brasiliense. São Paulo, 2007.

FORTUNATTI, J. **Gestão da educação pública: caminhos e desafios**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

IVO, A. Reconversão do social: dilemas da redistribuição no tratamento focalizado. **Rev. São Paulo em Perspectiva**, 18(2): 57-67, 2004.

LÜCK, H. Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores. **Em Aberto**, v. 17, n. 72, 2008.

\_\_\_\_\_. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009.

\_\_\_\_\_. **Liderança em Gestão Escolar**. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise das políticas educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, 2006

MENDES, E. Perspectivas para a construção da escola inclusiva no Brasil. In: PALHARES, M.; MARINS, S. (Org.). **Escola Inclusiva**. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica**. Brasília: MEC/ SEESP, 2009.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Especial. **Marcos político-legais da educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2010.

MORIN, E. **Pesquisa-ação integral e sistêmica: antropopedagogia renovada**. Trad. Michel Thiollent. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

ORRÚ, S. **O re-inventar da inclusão: os desafios da diferença no processo de ensinar e aprender**. Petrópolis (RJ): Editora Vozes, 2017.

PARO, V. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n.3, 2010.

\_\_\_\_\_. **Estrutura da Escola e Prática Educacional Democrática**. In: **Estado e política educacional**, Melhoramentos, 2011.

ROLDÃO, M. **Gestão do currículo e avaliação de competências: as questões dos professores**. Lisboa: Editorial Presença, 2003.

ROMÃO, J. Gestores escolares e gestão democrática. In: GADOTTI, M.; ROMÃO, J. **Autonomia da escola: princípios e propostas**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

ROSSI, V. Desafio à escola pública: tornar em suas mãos seu próprio destino. **CEDES**, Campinas: SP, v.21, n.55,2001.

SANT'ANA, I. Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 10, n. 2, 2005.

TEIXEIRA, A. Que é administração escolar? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.36, n.84, 1961.

TEZANI, T. **Os Caminhos para a construção da escola inclusiva: a relação entre a escolar e o processo de inclusão**. 2004. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal de São Carlos.2004

\_\_\_\_\_. **A relação entre a gestão escolar e Educação inclusiva: o que dizem os documentos oficiais?** – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2008.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Ministério da Educação e Ciência de Espanha: Salamanca, Espanha, 1994.

UNESCO. **Proyecto Principal de Educación.** Declaração de Santiago. Santiago do Chile. Boletim, 1993.

VYGOTSKI, L. **Obras Escogidas V – Fundamentos de Defectología.** Madrid: Visor, 1997.



## Capítulo 13

### O COTIDIANO ESCOLAR COMO ESPAÇO FORMATIVO: considerações sobre o trabalho do coordenador pedagógico

Francisca da Conceição Monteiro  
Gisele de Jesus Soares Sousa  
Ana Cristina Champoudry Nascimento da Silva

#### **INTRODUÇÃO**

A escola é por natureza um local de conflitos, um local dinâmico e contraditório porque se constrói na diversidade. Dessa forma, se faz necessário compreender o funcionamento desta instituição, respeitando essas diferenças. Por que abriga as diferenças, constitui-se como espaço de democratização, onde a participação e a decisão coletiva das questões escolares são teorizadas e praticadas em seu contexto.

Em amplo sentido, percebe-se a escola como uma instância em desenvolvimento que precisa buscar sua identidade no contexto de reformas na educação brasileira com foco na reestruturação do ensino em aspectos relativos à organização escolar, à redefinição dos currículos, à gestão, à avaliação e ao seu funcionamento. Nessa conjuntura, a educação básica organiza-se em três etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Essas etapas tem sido palco de tentativas de mudanças e a escola, muitas vezes sem alicerce



sólido não consegue se manter, criando um grande impasse na educação.

A educação brasileira passa por um período que exige que a escola observe seu cotidiano, ameaçado pelos problemas sociais, exigindo dos profissionais um planejamento que atenda de forma mais direta às questões que demandam nesse cotidiano. Parrilla e Daniels (2004, p. 10) afirmam que os problemas produzidos pelas dificuldades no ambiente escolar levam os docentes a se sentirem carentes de apoio, o que pode produzir uma constante falta de iniciativa para encontrar novas e melhores soluções para os problemas, com a consequente adoção de práticas triviais, sem resultados efetivos.

A escola constitui-se como um dos principais locais de formação de cidadania e tem como função principal a socialização dos conhecimentos historicamente acumulados e a construção de saberes escolares. Segundo Palma Filho(1998):

Entendemos que uma educação voltada para a construção de uma cidadania democrática [...] deve centrar-se em um currículo (conteúdos e estratégias) que capacite o ser humano para o desempenho de atividades que pertencem aos três domínios explicitados por Severino (1994): “a vida em sociedade, a atividade produtiva e a experiência subjetiva, a integração dos homens no tríplice universo do trabalho, da simbolização subjetiva e das relações políticas (PALMA, 1998, p. 100).

Nessa perspectiva, os alunos são percebidos como sujeitos sociais em construção, cidadãos democráticos, capazes de transformarem as desigualdades sócio-políticas-econômicas-educacionais à sua volta e reconstruírem uma sociedade mais justa e igualitária. A escola faz parte de uma rede complexa de instituições e de práticas culturais, inserindo-se no contexto social do qual participa. Desta forma, seu sucesso não reside na grandiosidade da sua missão, mas, primeiramente, nas condições necessárias para que o trabalho pedagógico seja realizado.

Em constante diálogo com as contradições presentes, é necessário que cada um dentro da escola assuma a sua responsabilidade, cumpra seu papel social, tenha postura e atuação democrática, pro-

mova condições para o desenvolvimento da cidadania. Também se faz necessário refletir coletivamente sobre os problemas e, juntos, tomar as decisões cabíveis para a realidade que os cerca. Nesse contexto, a liderança precisa ser compartilhada no grupo em busca por uma escola de qualidade. Veiga (1993, p. 81) aponta que esta prática pedagógica deve ser reflexiva e crítica, pois,

Como prática social ela é orientada por finalidades, objetivos e conhecimentos inseridos no contexto dessa prática. Tem um lado ideal, teórico e um lado real, material, propriamente prático, objetivo. Portanto, a prática pedagógica é teórico-prática e, nesse sentido, ela deve ser reflexiva, crítica e transformadora (VEIGA, 1998, p. 81).

Para compreender o andamento do trabalho docente nos dias atuais faz-se necessário a essignificação do papel do coordenador pedagógico e seu posicionamento junto aos professores. Sendo assim, Norwich e Daniels (1997, p.05) sugerem que o mesmo analise a forma de enfrentar as dificuldades do trabalho docente a partir de duas diretrizes principais que se complementam e se inter-relacionam: o engajamento ativo, que se refere ao *modus operandi* pelo qual os professores tentam regular as oportunidades de aprendizagem de qualidade; e o nível de tolerância, a qual refere-se aos limites dos desafios que os professores conseguem confrontar.

A orientação e a formação didático-pedagógica implicadas pelo serviço de coordenação requerem um conhecimento da escola bem mais profundo do que aquele que é usualmente construído. Para que isso assuma novas perspectivas, Nono e Mizukami (2001) salientam que é importante valorizar e compartilhar as experiências entre professores e explicam que isso pode favorecer o desenvolvimento da análise crítica a fim de melhor viabilizar a resolução de problemas e a tomada de decisões.

Nesse sentido, o presente trabalho tem por objetivo apresentar um ensaio teórico sobre a formação continuada no cotidiano escolar tendo como referência o trabalho do coordenador pedagógico. Ainda nesta direção, é importante destacar que o desenvolvimento das atividades pedagógicas ocorre no cotidiano escolar, por isso, conside-

ramos necessário apontar em que medida ocorre a construção desse cotidiano, bem como, quais os papéis assumidos pelos sujeitos que fazem esse cotidiano.

## A CONSTRUÇÃO DO COTIDIANO ESCOLAR

Os estudos voltados para o cotidiano escolar tiveram seu auge por volta da década de 1980. Estes estudos são fundamentais para se compreender como a escola desempenha o seu papel socializador na veiculação seja dos conteúdos curriculares, seja das crenças e dos valores que perpassam as ações, interações, rotinas e relações sociais que caracterizam o cotidiano da experiência escolar. Reconhecer o cotidiano escolar significa compreender as interações sociais dos sujeitos no ambiente natural em que ocorrem. Daí a importância do estudo das práticas escolares cotidianas, porque elas podem revelar as formas particulares com que cada sujeito percebe e interpreta a realidade, atribuindo-lhes significado, que se revelam por meio da linguagem e de outras formas de comunicação, tendo em conta o contexto específico em que são produzidos.

A vida cotidiana da escola se constrói mediante múltiplos processos. Os sujeitos que atuam em cada instituição se organizam, estabelecem relações, reagem de forma particular diante das normas do sistema educativo e aos desafios que enfrentam no seu dia-a-dia, fabricando um cotidiano próprio. O cotidiano escolar aponta para um número variado de papéis assumidos por seus sujeitos enquanto instituição sendo assumido pelo professor, aluno, gestor e coordenadores pedagógicos. Neste sentido, levemos em consideração o sujeito destacado como o coordenador pedagógico, um profissional sempre em movimento no cotidiano da escola que assume diversas funções.

Assim, falar de cotidiano é também levar em consideração a rotina escolar do coordenador que dia a dia se apresenta como um emaranhado de relações construídas com os demais membros da comunidade escolar.

Neste contexto, o coordenador pedagógico encontra-se sem uma rotina organizada a cumprir, pois o cotidiano da escola - a gestão e organização do trabalho e dos tempos de aula, do recreio, dos

horários de entrada e saída - fazem parte da rotina diária da escola com a qual o coordenador convive sendo o responsável direto para que todos os ritos do trabalho cotidiano sejam cumpridos. Neste contexto, o coordenador ocupa a função de gestor desta rotina, onde, organiza não só o trabalho dos professores como contribui com a estruturação do cotidiano escolar, garantindo que esta siga conforme o planejado. Com isso, a rotina do coordenador pedagógico dificilmente é direcionada para cumprimento do planejamento das ações pedagógicas. Contudo, dentre as funções que o coordenador pedagógico ocupa no cotidiano escolar considera-se a formação continuada da equipe pedagógica como uma das tarefas mais importantes que desempenha neste cotidiano. Desse modo, enfatizaremos a seguir elementos que consideramos pode ser essenciais ao desempenho do coordenador pedagógico no contexto da formação continuada na escola.

## **A FORMAÇÃO CONTINUADA NO CONTEXTO ESCOLAR: o papel do coordenador pedagógico**

Pensar em melhoria da qualidade de ensino e aprendizagem é ter como um dos pontos de partida a formação continuada de professores, tarefa a ser desenvolvida pelo coordenador pedagógico e as condições necessárias para que este profissional atue de modo a favorecer a articulação do projeto político pedagógico da escola, dos momentos coletivos de reflexão, da troca de experiências e das demandas relacionadas ao acompanhamento da ação pedagógica.

Muitos são os desafios apresentados ao coordenador pedagógico na gestão do projeto de formação, principalmente por estar submetido a uma hierarquia administrativa e pedagógica que controla e disciplina sua ação. Para que o coordenador exerça o acompanhamento dos processos de formação desenvolvidos na escola, seu fazer deve estar vinculado ao projeto político pedagógico e precisa ser alvo de reflexão dos componentes da equipe escolar, para que seja assegurada as condições mínimas de tempo, lugar e evidencie o projeto de gestão e de formação constituídos por todos os envolvidos. Assim, a atuação do coordenador pedagógico passa a ser entendida não mais

como uma atividade meramente técnica e burocrática, mas como uma prática intelectual que se modifica em decorrência do tempo histórico, das mudanças sociais e políticas e das experiências vivenciadas pelos educadores no contexto educativo.

A formação continuada de professores remete a uma questão voltada diretamente ao âmbito escolar, onde se percebe claramente a necessidade do coordenador pedagógico educacional na orientação das ações que precisam ser desenvolvidas para atender às demandas, auxiliando as práticas educativas, diminuindo os anseios e as possíveis dificuldades que assolam o dia-a-dia dos professores na sala de aula.

Entende-se que de forma isolada o professor não conseguirá contornar os acontecimentos que permeiam o ambiente escolar. Então, nesse momento se faz necessária a figura do coordenador pedagógico, profissional que sem dúvidas deve ouvir, propor solução e claro, articular com o coletivo de professores alternativas viáveis, levando em consideração as experiências profissionais de cada um dos partícipes, assim contribuindo com o conjunto dos envolvidos, também através de reflexão, no acompanhamento das ações didáticas coerentes com o Projeto Político Pedagógico, sem esquecer é claro de um foco especial e essencial que é a articulação com os pais, alunos, educadores e comunidade escolar de modo geral no intuito de integrá-los e envolvê-los nas questões educacionais.

O coordenador pedagógico deve apoiar-se em três pilares: Ser um formador, um articulador e um transformador. Formador porque vai ajudar o corpo docente a se aprimorar, considerando seus conhecimentos, a partir de didáticas e metodologias. Função fundamental do coordenador pedagógico é cuidar da formação e do desenvolvimento profissional dos professores. Ser um articulador de pessoas, de processos de aprendizagem e do projeto pedagógico da escola. E ser um transformador visando incentivar e provocar a todos na escola a avançarem constantemente. Além disso, é importante que este tenha a visão de educação, de sociedade, de sujeitos, reconhecendo as mudanças necessárias (ALVAREZ, 2015, p. 2).

Neste contexto, a formação docente encontra-se no centro de suas funções de articulador. Formar, articular, transformar, implica

intencionalidade, visando ao cumprimento de determinadas finalidades. Mesmo considerando quão delicadas e difíceis se encontram as atribuições do coordenador pedagógico na escola é inegável que existe consenso quanto a alguns pontos:

- ele é membro de uma equipe profissional que atua em situação escolar na qual se realiza um processo educativo intencional;
- as tarefas da escola são complexas e pesadas, porém particularmente decisivas para os alunos e também para os professores que frequentam;
- o processo educativo dentro da escola sofre uma série de interferências, controláveis ou não que podem facilitar ou dificultar seu desenvolvimento normal;
- o processo educativo se define pela natureza das metas que se propõe, e, na escola, essas metas devem representar valores éticos do ser humano: responsabilidade, cooperação e solidariedade, respeito por si mesmo e pelo outro (PLACCO; et al. 2006, p. 44).

O profissional que assume essa função precisa ter consciência dos desafios a serem enfrentados, atento às mudanças que ocorrem na sociedade e, acima de tudo, atuar com o objetivo de cumprir a proposta pedagógica da unidade de ensino, pois para o coordenador, o principal objetivo de sua função é garantir um processo de ensino e aprendizagem bem-sucedido para os alunos da instituição em que atua. Com isso, pode-se afirmar, que é relativo o descompasso entre o tempo de trabalho e as atividades a serem desenvolvidas pelo coordenador. Neste contexto, a formação continuada constitui-se como prioridade no trabalho do coordenador, e normalmente é a atividade que ocupa a maior parte do tempo de trabalho desse profissional.

A formação continuada alicerçada na prática pedagógica compreendida no movimento ação-reflexão contínuo visa atender a uma formação docente de caráter eficiente e eficaz. Uma vez que se pode entendê-la como uma necessidade, fruto dos anseios dos próprios professores que estão envolvidos no processo e tendo estes na escola um coordenador pedagógico, devem buscar colaboração para articular a relação entre os fenômenos ocorridos e as demandas necessárias para superação dos mesmos.

Nesse sentido, Clementi (2001) afirma que:

No caso da rede pública, o coordenador assume seu cargo mediante concurso, sendo que, na rede estadual, ele não precisa necessariamente ser pedagogo. Na rede particular, normalmente esse cargo é assumido devido à competência do profissional, avaliada de acordo com critérios de cada escola, e não necessariamente relacionado à existência do diploma específico. Isso revela que a formação inicial do coordenador (talvez por sua precariedade) não influi na escolha do profissional feita pelas escolas (CLEMENTI, 2001, p. 63).

A formação continuada de professores tem suas principais demandas nas dificuldades apresentadas pelas questões educacionais que aparecem no cotidiano escolar. O professor imerso nesse ambiente que ora equilibra, ora desequilibra, nessas idas e vindas das dificuldades, busca alternativas viáveis e soluções para orientá-lo nas reflexões e tomadas de decisão. Desse modo, os conflitos e as contradições que permeiam o ambiente escolar fomentam a real necessidade de um olhar focado, especificamente, para o contexto escolar e requerem uma formação continuada que se faça de maneira direcionada às reais problemáticas que assolam o espaço escolar.

Essa prática de formação continuada apesar de necessária, ainda não acontece de modo satisfatório no contexto escolar. Isto se dá devido a uma questão cultural que ainda é bem forte nas nossas escolas entre os professores. Segundo Serpa e Lopes (2011), a formação docente no Brasil, pode ocorrer tanto de forma individualizada, visando o aprimoramento profissional, quanto colaborativa envolvendo professores e gestores. Entende-se que a formação continuada deve atender às demandas educacionais e, portanto, não pode seguir um único parâmetro ou modelo.

Observa-se que a formação inicial do professor se dá na universidade e a continuada vem a partir da construção e implementação dos espaços de debate, geralmente no espaço escolar. Esse espaço de atuação do profissional que é a escola se faz necessário por ser o espaço da própria reflexão, de onde vai partir os conteúdos necessários para estudo, debate e planejamento de ações que venham de encontro a

realidade escolar na contemporaneidade. Cabe à figura do coordenador pedagógico como agente articulador, delineador e direcionador da formação focar na busca de caminhos que solucionem e minimizem as dificuldades presentes no cotidiano escolar.

Vale ressaltar que é através da formação continuada que os professores melhoram cada vez mais suas práticas, buscando soluções para as problemáticas que imperam no cotidiano da escola, compreendendo que apenas a formação inicial não é suficiente para gestar todo o emaranhado de problemas e complexidades que surgem no dia-a-dia da escola. Ambos, professor e coordenador devem estar em sintonia ou melhor, sincronizados na busca da educação significativa e de qualidade. Placco (1994, p. 18) afirma:

Chamo sincronicidade do educador a ocorrência crítica de componentes políticos, humanos-interacionais e técnicos, que se traduz em sua ação, ocorrência essa que gera movimento que é ação de e entre professor- -aluno-realidade. Esse movimento engendra novas compreensões da totalidade do fenômeno educativo, no qual há reestruturação contínua e consciente em todos, em cada um e na relação entre esses componentes, na medida em que se define e redefine um projeto pedagógico coletivo (PLACCO, 1994, p.18).

Partindo dessa ideia é que o coordenador pode promover transformações no lócus escolar, propondo um planejamento assistido, discutido, orientado, acompanhando o desenhar e o redesenhar da prática docente, observando a sala de aula, no intuito de se apoderar de ideias e ações para discutir, buscando maneiras para melhor auxiliar o professor a refletir a partir de sua práxis, cuidando é claro para não se tornar invasivo e desrespeitoso com o outro, pois pode colocar todo o trabalho a perder.

Nesse sentido, faz-se necessário apresentar as relações de trabalho existentes entre o coordenador pedagógico e os demais atores da comunidade escolar, bem como suas atribuições e possibilidades de intervenção nos setores da escola que lhe são cabíveis, especificamente, o setor pedagógico.



## A RELAÇÃO PROFESSORES X COORDENADOR PEDAGÓGICO NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO CONTINUADA

As mudanças que ocorrem, continuamente, na sociedade influenciam as transformações ocorridas na área educacional, impulsionando os professores a buscar alternativas para superação das diversas questões que permeiam o contexto escolar. No entanto, esse cenário exige um posicionamento da escola e, conseqüentemente, dos professores no direcionamento de suas atividades. De acordo com Arroyo (2008, p.19), enquanto o professor constrói sua identidade coletivamente junto a seus pares e a fortalece no cotidiano escolar, o coordenador pedagógico segue em uma vertente oposta, ou seja, ele desconstrói sua identidade coletiva como docente a fim de construir uma nova: a de coordenador. Em muitos casos, tal processo não é bem visto ou bem aceito pela equipe docente da escola, o que acaba gerando uma crise de identidade e de autoridade repercutindo no próprio trabalho didático. Tal entrave se dá porque o coordenador pedagógico por estar situado numa posição intermediária na hierarquia da gestão adquire um perfil relacional e por isso, acaba sendo exposto a conflitos de cunho hierárquico vertical entre o diretor, o coordenador pedagógico e o corpo docente (POLON, 2009; SOUZA, 2012).

Nesse contexto um tanto quanto contraditório e com grande número de questionamentos, favoráveis ou não à educação, esse profissional necessita de respaldo para promover o diálogo entre o educador, o educando e a educação. Partindo da análise e focando horizontes mais distantes, o coordenador pedagógico deve objetivar uma integração ainda maior, trazendo para a realidade escolar toda a comunidade na qual a escola está inserida. Quando bem-intencionado e focado em sua função, poderá facilitar as relações internas e externas ao espaço escolar, porém, é necessária uma conscientização por parte da equipe docente da escola, pois muitas vezes está acostumada a uma didática baseada nos moldes tradicionais e, portanto, não recebem de bom grado a interferência pedagógica.

É importante que o professor compreenda a função formativa que o coordenador desempenhará em sua vida profissional. De acordo com Vituriano (2008, p.62) “[...] uma escola que procura instaurar espaços de formação para seus professores somente alcançará esse fim quando desenvolver uma aprendizagem organizacional a qual toma por base uma prática reflexiva para assim promover mudanças em sua própria cultura”.

Desse modo, relegar a segundo plano a função e a importância do coordenador pedagógico na escola é, de certa forma, boicotar o próprio desenvolvimento escolar. É de suma importância que este profissional busque através de constantes pesquisas, novas metodologias e práticas funcionais que permitam o suporte necessário ao desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem e não apenas a utopia criada pelos sistemas de ensino, que prega a quantidade ao invés da qualidade.

Dessa forma, pode-se pensar no coordenador pedagógico como um promotor da formação continuada e um estimulador do desenvolvimento da aprendizagem através do aperfeiçoamento docente, uma ponte entre a comunidade, o professor, o aluno e a educação. Tais qualificações são imprescindíveis ao coordenador uma vez que lhe exigem grande disponibilidade e maturidade pedagógica no que diz respeito à pesquisa e a introdução de novos saberes e métodos em seu leque de competências.

Segundo Rosa (2004, p. 142) por ser responsável pela formação continuada dos professores, o coordenador pedagógico precisa sempre procurar atualizar o corpo docente, através da reflexão constante sobre o currículo, o planejamento, a avaliação bem como modernizar as práticas pedagógicas dos mesmos estando sempre atento às mudanças que ocorrem no campo educacional. Sendo assim, Rosa ainda defende que o coordenador deve preocupar-se com o fato de estar em constante processo de auto formação, pois tais mudanças nunca param de ocorrer no ambiente escolar como por exemplo a aprendizagem e constante uso das novas tecnologias de informação, em especial no campo da informática.

Conforme Libâneo (2004, p. 31), o coordenador, enquanto gestor pedagógico da escola, deve instigar a participação dos pro-

fessores não só quanto à frequência nas reuniões, como também a participarem ativamente das atividades de formação continuada. Ou seja, é importante que o professor abandone a postura de mero ouvinte e passe a sentir-se e assumir-se como protagonista do seu processo de formação uma vez que esta é uma atividade inerente à sua profissão.

Assim, é importante considerar que o coordenador pedagógico é, em primeira instância, um professor, mas com atribuições um pouco diferentes das que têm os professores em sala de aula, uma vez que tem que tomar a frente da equipe pedagógica liderando, ter uma ótima capacidade de comunicação, estando aberto tanto ao diálogo quanto à resolução de conflitos, bem como otimismo e dedicação na busca pela educação ideal.

Acompanhar a demanda da escola bem como enfrentar as diversas dificuldades junto com o corpo docente é um desafio que exige que o coordenador pedagógico esteja em constante atualização, preocupando-se primeiramente com a sua própria formação adotando práticas contínuas de leituras, visitas a sites, participações em seminários e congressos onde possa aprofundar seus conhecimentos acerca das dificuldades específicas e peculiares que os professores enfrentam no cotidiano da sala de aula. Entretanto, cabe ressaltar que nem sempre isso é possível uma vez que a rotina do complexo ambiente escolar obriga o coordenador pedagógico a assumir diversas funções, como resolver questões de indisciplina ou burocráticas, prejudicando os encontros formativos dos profissionais.

Outra preocupação recorrente ao coordenador pedagógico por conta da resistência dos próprios professores em participar desse processo de formação e conseqüente mudança, alguns por o considerarem obsoleto, outros por o acharem demasiado desvinculado da realidade da sala de aula. Vituriano (2008, p.16) destaca que

É importante lembrar que esta resistência à mudança nas escolas, não pode ser considerada como falta de compromisso dos profissionais envolvidos. O que observamos na verdade é que, parte dessas resistências, emergiu por conta de uma cultura individualista ainda presente nas escolas, fruto de um processo histórico que influenciou conside-

ravelmente a organização dos espaços e tempos escolares (VITURIANO, 2008, p.16).

É sabido que tal postura não se extinguirá sozinha, contudo investir em informação, comunicação e superação são caminhos eficazes para qualquer profissional traçar, principalmente nos tempos modernos, onde toda a sociedade, (principalmente discente) adere constantemente às influências da globalização e para tanto, buscam avidamente pela construção ou aprimoramento de conhecimentos que lhes permitam continuar emparelhados a tais influências. Para tanto, a formação continuada torna-se uma atividade necessariamente relevante como alicerce de uma prática docente que prima por uma educação de qualidade.

## CONSIDERAÇÕES

Pensar uma escola, buscar estratégias, soluções para sanar ou minimizar os problemas que surgem no dia-a-dia desta, não é trabalho apenas para o coordenador, mas sim para o coletivo da instituição. Todos têm que estar imbuídos nesse processo de estudo, análise e tomada de decisão, porém, podemos considerar que o coordenador é o articulador da equipe, identificando o que é necessário ser pensado e repensado para que sejam garantidos com qualidade o ensino e a aprendizagem.

O coordenador pedagógico tem o desafio de lidar com as dificuldades do cotidiano escolar e pensar em ações a longo prazo que possa agir na raiz do problema, desenvolvendo alternativas para que a função pedagógica tenha função de prevenção, desenvolvendo projetos para este fim e que esteja em consonância com as reais necessidades da escola atual, pois só assim poderá alcançar níveis educativos cada vez melhores, visando uma educação de qualidade.

A análise aqui apresentada buscou apresentar o modo pelo qual a caracterização da coordenação precisa ser definida e assumida pelos sujeitos que estão presentes na escola. A partir dela, considera-se que o coordenador deverá ser capaz de desenvolver e criar métodos de análise para detectar a realidade e daí gerar estratégias para a ação;

deverá ser capaz de desenvolver e adotar esquemas conceituais autônomos e não dependentes diversos de muitos daqueles que vem sendo empregado como modelo, pois um modelo de coordenação escolar não serve a todas as realidades.

O coordenador precisa estar sempre atento ao cenário que se apresenta a sua volta valorizando os profissionais da sua equipe e acompanhando os resultados. Essa caminhada nem sempre é feita com segurança, pois as diversas informações e responsabilidades, o medo e a insegurança também fazem parte dessa trajetória. Cabe ao coordenador refletir sobre sua própria prática para superar os obstáculos e aperfeiçoar o processo de ensino e aprendizagem.

Portanto, o coordenador pedagógico sabe o que deve, e como fazer para atuar em seu papel. Contudo, é preciso mais investimento em profissionais que possam estar contribuindo nesse processo, já que a crise na educação é proveniente de mudanças em nossa sociedade. Assim, cabe ao coordenador desencadear na escola um processo constante de formação, reflexão e ação sobre o ensino, ressignificando práticas pedagógicas como forma de transformação do contexto escolar.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. **Ofício de Mestre, Imagem e auto-imagem**. Petrópolis: Vozes, 10. ed., 2008, p. 18-19).

CLEMENTI, N. (2001). A voz dos outros e a nossa voz: alguns fatores que intervêm na atuação do coordenador. In V. M. N. S. Placco & L. R. Almeida. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. São Paulo: Loyola.

LIBÂNEO, J.C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. Goiânia, Alternativa, 2004. Lima e Santos.

NONO, M. A.; MIZUKAMI, M. da G. N. Aprendendo a ensinar: futuras professoras das séries iniciais do ensino fundamental e casos de ensino. In: Reunião Anual da ANPED, 24., Caxambu, 2001. **Anais...** Caxambu, 2001. p. 1-16.

NORWICH, B.; DANIELS, H. **Teacher support Teams for special educational needs in primary schools: evaluating a teacher-focused support scheme.** Educational Studies, v. 23, n. 1, p. 5-24, 1997.

PALMA FILHO, João Cardoso. **Cidadania e Educação.** Cad. Pesq. N. 104, p. 101-121, julho de 1998. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/161.pdf>. Acesso em 20 de Junho de 2016.

PARRILLA, A.; DANIELS, H. **Criação e desenvolvimento de grupos de apoio para professores.** São Paulo: Loyola, 2004.

POLON, T. L. P. **Identificação dos perfis de liderança características relacionadas à gestão pedagógica eficaz nas escolas participantes do projeto Geres – Estudo Longitudinal Geração Escolar 2005 – Rio de Janeiro.** Tese de doutorado. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

ROSA, C. **Gestão estratégica escolar.** 2. ed. Petrópolis, Vozes, 2004.

SERPA, D.; LOPES, N. (2011). Formação continuada ainda é ficção no país. In Fundação Victor Civita. **Os caminhos da coordenação pedagógica e da formação de professores.** Ed. Especial. Cotia-SP. Disponível em: <https://abrilfundacaovictorcivita.files.wordpress.com/2018/05/os-caminhos-da-coordenac3a7c3a3o-pedag3b3gica.pdf>. Acesso em: 30 de agosto de 2016.

SOUZA, A.R. **Perfil da gestão escolar no Brasil.** Tese de doutorado. São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2006.

VITURIANO, Hercília M. de M. **Formação continuada em uma concepção crítico-reflexiva: desafios aos coordenadores-formadores de professores nas escolas da rede municipal de São Luís,** 2008.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (coord.). A construção da didática numa perspectiva histórico-crítica de educação – estudo introdutório. In: OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. **Didática: ruptura, compromisso e pesquisa.** Campinas (SP): Papyrus, 1993.



## Capítulo 14

# A FORMAÇÃO CONTINUADA DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NO TERRITÓRIO SERTÃO PRODUTIVO DA BAHIA

Eliane Guimarães de Oliveira  
Cláudio Pinto Nunes

## INTRODUÇÃO

Analisando políticas públicas de formação continuada do Brasil, Gatti (2008) considera que houve um crescimento de iniciativas se abrigando sob o grande guarda-chuva denominado de formação continuada, a qual

[...] ora se restringe o significado da expressão aos limites de cursos estruturados e formalizados oferecidos após a graduação, ou após ingresso no exercício do magistério, ora ele é tomado de modo amplo e genérico, como compreendendo qualquer tipo de atividade que venha a contribuir para o desempenho profissional \_ horas de trabalho coletivo na escola, reuniões pedagógicas, trocas cotidianas com os pares, participação na gestão escolar, congressos, seminários, cursos de diversas naturezas e formatos, oferecidos pelas Secretarias de Educação ou outras instituições para pessoal em exercício nos sistemas de ensino, relações profissionais virtuais, processos diversos a distância (vídeo ou teleconferências, cursos via internet etc.), grupos de sensibilização



profissional, enfim, tudo que possa oferecer ocasião de informação, reflexão, discussão e trocas que favoreçam o aprimoramento profissional, em qualquer de seus ângulos, em qualquer situação. Uma vastidão de possibilidades dentro do rótulo de educação continuada. (GATTI, 2008, p. 57).

Essa concepção exposta por Gatti (2008) tem relação com a discussão de Marcelo (2011) sobre desenvolvimento profissional dos professores, que o autor considera ter outras nomenclaturas, inclusive formação contínua, mas opta pelo termo desenvolvimento, que a seu ver “tem uma conotação de evolução e continuidade que, em nosso entender, supera a tradicional justaposição entre formação inicial e formação contínua dos professores” (MARCELO, 2011, p. 9). Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação em nível superior e para a formação continuada, considera-se que a formação continuada decorre de uma concepção de desenvolvimento profissional dos profissionais do magistério (BRASIL, 2015).

Feito as considerações sobre a heterogeneidade do que se considera como formação continuada, Gatti (2008) apresenta o aspecto legislativo e normativo das ações políticas relativas a processos de educação continuada e considera que

[...] inicialmente temos a LDBEN dando respaldo e redistribuindo as responsabilidades quanto a essa formação; depois, as iniciativas sucessivas com programas dessa natureza na esfera pública, com regulamentações assegurando aspectos mínimos de qualidade, em que foram realizadas avaliações internas e externas. E, finalmente, observa-se a emergência de uma regulamentação mais clara e específica relativa a projetos de cursos de especialização e formação a distância, aparecendo ainda sinalizadores de preocupação quanto aos formadores participantes dessas iniciativas de educação continuada (GATTI, 2008, p. 67-68).

Em se tratando de políticas nacionais, podemos citar como um marco importante, além da LDB 9.394/1996, para a valorização dos profissionais do magistério, em que temos incluída a formação tanto inicial como continuada, o Plano Nacional de Educação (PNE) pro-

mulgado através da Lei nº 13.005/2014. O PNE traz estratégias e metas importantes no que se refere à formação docente, incluindo meta específica para a formação continuada e pós-graduação, sendo a mesma

Meta 16. Formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da Educação Básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos os(as) profissionais da Educação Básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (BRASIL, 2014).

Para a concretização de cada meta, o Plano Nacional de educação apresenta estratégias. No que se refere à estratégia 16, que trata da formação continuada e pós-graduação, é estabelecido um total de seis, sendo as mesmas relativas ao planejamento estratégico, política nacional de formação de professores, acervo de obras, portal do professor, bolsa de estudos e plano nacional do livro e leitura

16.1 - Planejamento estratégico: Realizar, em regime de colaboração, o planejamento estratégico para dimensionamento da demanda por formação continuada e fomentar a respectiva oferta por parte das instituições públicas de Educação superior, de forma orgânica e articulada às políticas de formação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

16.2 - Política nacional de formação de professores: Consolidar política nacional de formação de professores da Educação Básica, definindo diretrizes nacionais, áreas prioritárias, instituições formadoras e processos de certificação das atividades formativas.

16.3 - Acervo de obras: Expandir programa de composição de acervo de obras didáticas, paradidáticas e de literatura e de dicionários e programa específico de acesso a bens culturais, sem prejuízo de outros, a serem disponibilizados para os professores da rede pública de Educação Básica, favorecendo a construção do conhecimento e a valorização da cultura da investigação.

16.4 - Portal do professor: Ampliar e consolidar portal eletrônico para subsidiar a atuação dos professores da Educação Básica, disponibilizando gratuitamente materiais didá-

ticos e pedagógicos suplementares, inclusive aqueles com formato acessível.

16.5 - Bolsa de estudos: Ampliar a oferta de bolsas de estudo para pós-graduação dos professores e demais profissionais da Educação Básica.

16.6 - Plano Nacional do Livro e Leitura: Fortalecer a formação dos professores das escolas públicas de Educação Básica, por meio da implementação das ações do Plano Nacional do Livro e Leitura e da instituição de programa nacional de disponibilização de recursos para acesso a bens culturais pelo magistério público.

Dourado (2016) considera que, após aprovação do PNE e em sintonia com essa legislação, foi promulgado posteriormente a Resolução CNE n° 2/2015, que estabeleceu as Diretrizes Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Sobre os profissionais do Magistério, a Resolução CNE n° 2/2015 definem,

§ 4° Os profissionais do magistério da educação básica compreendem aqueles que exercem atividades de docência e demais atividades pedagógicas, incluindo a gestão educacional dos sistemas de ensino e das unidades escolares de educação básica, nas diversas etapas e modalidades de educação (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância), e possuem a formação mínima exigida pela legislação federal das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 2015).

Esse conceito de profissionais do Magistério presente na Resolução n° 2/2015, que trata das DCNs para a formação em Nível Superior e formação continuada, traz a mesma concepção de profissionais do Magistério já expressa em leis como a 11.738/2008, o que significa que as Diretrizes Curriculares Nacionais foram instituídas tendo em vista os processos formativos dos docentes e profissionais que atuam na gestão e coordenação pedagógica escolar.

Considerando que o coordenador pedagógico é um profissional do Magistério e por isso tem direito a (e necessidade de) uma forma-

ção inicial e continuada garantida em políticas públicas construídas no Brasil nos últimos anos, este texto tem como foco a discussão sobre a formação continuada do coordenador pedagógico, tendo em vista que esse profissional é organizador dos processos pedagógicos no ambiente escolar, incluindo os processos formativos, e como profissional do Magistério inserido na escola, seu trabalho tem influência do contexto histórico, político, econômico e social.

A pesquisa realizada é de cunho qualitativo ancorada nas abordagens de Bogdan e Biklen (1994) e se constitui em um recorte de um estudo sobre as condições de trabalho do coordenador pedagógico no Território Sertão Produtivo da Bahia.

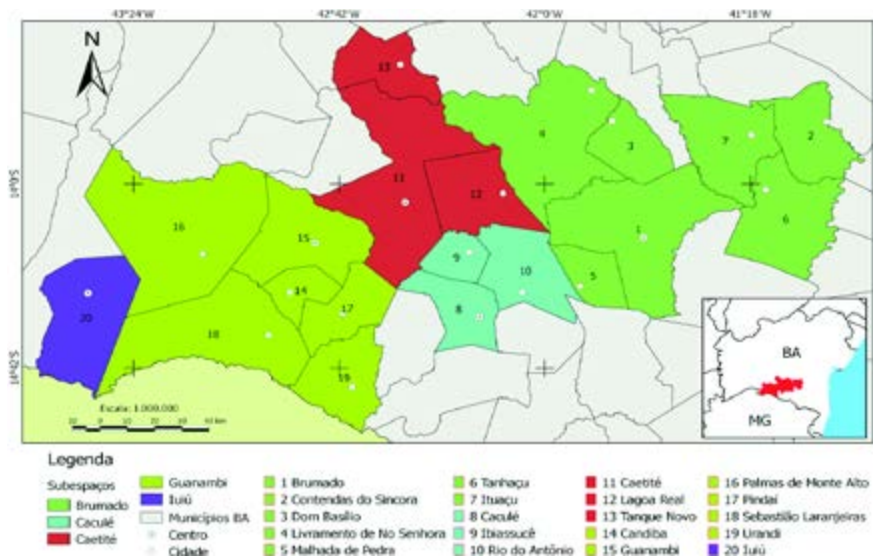
Silva (2014, p. 28) nos informa que no Brasil “o enfoque territorial conjuntamente com o enfoque de identidade foi usado inicialmente pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) para articular as políticas nesse setor, a partir de 2003, através da Secretaria de Desenvolvimento Territorial (SDT)”. A mesma autora informa ainda que o Governo da Bahia, considerando o Território de identidade como um agrupamento de Municípios com afinidades de identidade, cultura, economia e geografia, reconheceu em 2007 a existência de Territórios de Identidade no Estado, para os quais se buscou uma gestão com prioridades temáticas de acordo o sentimento de pertencimento.

Entre os vinte e sete (27) Territórios de identidade da Bahia, temos o Sertão Produtivo, que é formado por vinte (20) municípios, sendo os mesmos: Guanambi, Brumado, Caetité, Palmas de Monte Alto, Iuiú, Candiba, Pindaí, Urandi, Sebastião Laranjeiras, Ibiassucê, Caculé, Rio do Antônio, Malhada de Pedras, Tanhaçu, Ituaçu, Contendas do Sincorá, Dom Basílio, Livramento de Nossa Senhora, Lagoa Real e Tanque Novo.

Entre os municípios que compõem o território, realizamos entrevista semiestruturada com coordenadores de: Caetité, Guanambi, Candiba, Sebastião Laranjeiras, Pindaí, Urandi, Palmas de Monte Alto, Rio do Antônio e Brumado.

A entrevista realizada buscou ouvir as experiências de formação continuada dos coordenadores pedagógicos, os quais são organizadores dos processos de formação continuada no contexto escolar.

**Figura 1: Mapa Território Sertão Produtivo da Bahia**



Fonte: <http://nupetesp.blogspot.com/p/sertao-productivo.html>

## O COORDENADOR PEDAGÓGICO E A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DE FORMAÇÃO NO CONTEXTO DA ESCOLA

Segundo Domingues (2014), a formação docente sofreu mudanças de paradigmas a partir da década de 1990 e com isso assistimos ao deslocamento da formação contínua para o espaço da escola. A escola como *lócus* de formação tem sido defendida a partir de argumentos de que a mesma pode e deve se constituir como espaço de formação também do docente. Na visão de Domingues

A formação na escola ganha sentido por ser nela onde se desenvolve o currículo de formação do aluno; é onde as dificuldades de ensino e de aprendizagem manifestam-se. Na escola são mobilizados saberes, tradições e conhecimentos científicos e pedagógicos, tudo isso permeado pela prática. Ela ainda favorece a troca de experiência, que representa a partilha de saberes, e promove o caminho para a produção

de conhecimentos reflexivos e pertinentes à atuação dos professores (DOMINGUES, 2014, p. 14).

A defesa da escola como local de formação e desenvolvimento profissional tem partido de concepções como a de professor reflexivo (SHOÖN, 1992), epistemologia da prática (CUNHA, 2013) e professor como produtor de saberes (PIMENTA, 2006; TARDIF, 2010). Nessas concepções o professor é visto como sujeito capaz de produzir conhecimento no espaço da escola, tendo em vista os vários saberes que constrói e tem construído e a partir dos mesmos pode refletir e transformar sua práxis.

Se observarmos a finalidade da formação continuada definida nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação dos profissionais do Magistério da Educação Básica, notamos relação com as concepções que defendem a formação no espaço da escola, pois nas DCNs a principal finalidade da formação continuada é a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente. (BRASIL, 2015).

Posto isto, concordamos tanto com a finalidade da formação continuada exposta nas DCNs, como a defesa da mesma no espaço da escola. Contudo, não podemos deixar de considerar o contexto político, econômico e social em que tais proposições ocorrem e a realidade da escola para concretização das mesmas.

Nossa observação parte das considerações de Ball (2001) que vê a educação cada vez mais sujeita às prescrições do economicismo. Na visão de Campos (2015), a escola sofre influência da lógica economicista que vai desde a organização do ensino, as relações e o currículo e nesse ínterim a formação docente pode se restringir as práticas educativas, desvinculando análises teóricas que consideram o contexto social mais amplo.

Uma análise desse contexto amplo nos leva a perceber o real significado das políticas de deslocamento da formação continuada ao contexto da escola, sem mudanças nas condições de trabalho dos profissionais da educação, mas apenas trazendo mais uma responsabilidade aos mesmos, o que ocorre num contexto de intensificação e precarização do trabalho do magistério, que se efetiva principalmente a partir da década de 1990.

No Brasil, a década de 1990 é marcada pela implantação do neoliberalismo, considerado por Anderson (1995) como um sistema que coloca a necessidade de disciplina orçamentária, contenção de gastos com bem-estar, restauração de taxa de desemprego e reformas fiscais que resultem em crescimento das taxas dos países. A efetivação desse modelo econômico ocorre no governo Fernando Henrique Cardoso através da implantação da reforma do Estado, propondo a substituição da administração pública burocrática pela gerencial, que utiliza a lógica do mercado, de modo que os serviços sociais como educação são descentralizados na lógica do neoliberalismo.

Nesse modelo de educação mercantilista, os profissionais da educação são cada vez mais responsabilizados pelos resultados do processo educacional, gerando situações de acúmulo de atividades e sobrecarga de trabalho. É nesse sentido que percebemos a proposta de realizar a formação no espaço da escola como mais intensificação do trabalho de seus profissionais, que recebem novas atribuições, sem, contudo, implicar melhorias nas condições de trabalho e remuneração, conforme pontuam Dias e Rocha

No atual contexto das economias de mercados além-fronteiras, principalmente nos países de economia periférica, como o Brasil, busca-se agregar sempre mais exploração para que o capital obtenha cada vez mais, mais-valia. E uma das formas de aumento dessa exploração se dar pela via da intervenção na formação dos professores e exercício da docência, pois o professor, na atualidade, exerce a função de professor, de coordenador e de gestor ainda que não tenha formação adequada, tendo em vista que objetivava-se aqui, o aumento contínuo da exploração do trabalho docente, porque suas condições salariais e valorização da carreira permanecessem tal e qual (DIAS; ROCHA, 2017, p. 69).

A responsabilidade pela formação continuada realizada no espaço da escola vem sendo atribuída ao coordenador pedagógico, profissional que organiza os processos pedagógicos. Placco, Almeida e Souza (2011) consideram que o coordenador pedagógico tem função articuladora, mediadora e transformadora, competindo ao mesmo

[...] **articular** o coletivo da escola, considerando as especificidades do contexto e as possibilidades reais de desenvolvimento de seus processos; **formar** os professores, no aprofundamento em sua área específica e em conhecimentos da área pedagógica, de modo que realize sua prática em consonância com os objetivos da escola e esses conhecimentos; **transformar** a realidade, por meio de um processo reflexivo que questiona as ações e suas possibilidades de mudança, e do papel/compromisso de cada profissional com a melhoria da Educação escolar. (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2011, p. 6-7).

Buscando compreender a relação entre o trabalho do coordenador pedagógico e o contexto de intensificação do trabalho docente na década de 1990, notamos que a atividade de coordenação passa a ser, segundo a Lei nº 9.394/1996, um elemento de mais responsabilidades aos professores, pois, a partir dessa legislação, qualquer função do Magistério passou a ser precedida da experiência docente, ou seja, para exercer o trabalho de coordenador é necessário ser um docente, tanto do ponto de vista da formação como também possuir a experiência de sala de aula.

Até a década de 1990, tínhamos, do ponto de vista da legislação, o trabalho de supervisor pedagógico, responsável pelos processos de formação docente, o orientador educacional que era responsável pelo acompanhamento e orientação aos estudantes, inclusive a articulação com as famílias e o inspetor, a quem era atribuída a responsabilidade por atividades técnico-administrativas. Esses profissionais eram considerados como especialistas em educação e formados em habilitações do curso de Pedagogia, de acordo com o Parecer 252/1969.

Concordamos com a necessidade de mudança da formação desses profissionais e sabemos que, na década de 1980, fortes críticas foram destinadas aos especialistas, uma vez que a divisão do trabalho existente entre os mesmos e os docentes não atendia a realidade escolar (SANTOS, 2012).

Contudo, as mudanças ocorridas não foram só do ponto de vista da formação, mas também nas condições de trabalho desses profissionais. Apesar de não haver clareza nas legislações nacionais, entendemos que, no contexto escolar as atribuições de supervisores, inspetores



e orientadores foram aglutinadas e passaram a ser responsabilidades de um só profissional, o coordenador pedagógico, que, assim como o docente que atua em sala de aula, também tem na década de 1990 sua função intensificada, passando a assumir novas atribuições

[...] responder pelas atividades pedagógicas da escola; acompanhar na sala de aula a atividade do professor; supervisionar a elaboração de projetos; discutir o projeto político-pedagógico; prestar assistência ao professor; coordenar reuniões pedagógicas; organizar as turmas de alunos e acompanhar os processos de avaliação; organizar a avaliação da escola; cuidar da avaliação do corpo docente e do plano pedagógico; atender a pais e alunos em suas dificuldades; e propor e coordenar ações de formação contínua do docente na escola, considerando a relação intrínseca entre o fazer pedagógico e a reflexão sobre a prática educativa (DOMINGUES, 2014, p. 15-16).

Além do excesso de atribuições do coordenador pedagógico, pesquisas como de Miziara, Ribeiro e Bezerra (2014), trazem apontamentos em que se evidencia que a formação continuada, foco do trabalho do coordenador pedagógico, acaba não sendo realizada por esses profissionais no contexto da atuação, devido ao desvio de função, que tem inúmeras causas, entre elas, a formação inicial e continuada do coordenador e suas condições de trabalho.

As condições de trabalho docente, conforme pontuam Oliveira e Vieira (2012), envolvem componentes como: a forma como o trabalho está organizado, a jornada de trabalho, os recursos materiais disponíveis para o desempenho das atividades, os tempos e espaços para a realização do trabalho, até as formas de avaliação de desempenho, horários de trabalho, procedimentos didático-pedagógicos, admissão e administração das carreiras docentes, condições de remuneração, entre outras. A divisão social do trabalho, as formas de regulação, controle e autonomia no trabalho, estruturação das atividades escolares e a relação número de alunos por professor.

No que se refere ao trabalho do coordenador pedagógico, Domingues (2014) explica que, embora seja uma atividade relativamente conhecida no Brasil, falta clareza, inclusive do ponto de vista da legis-

lação, do que seja de fato as atribuições desse profissional. Na visão da autora “o estatuto da coordenação ainda é disperso, falta uma unidade que sintetize os aspectos conceituais, estruturais e políticos da ação desse profissional nas escolas espalhadas pelo território brasileiro e que institua uma profissionalidade de coordenador pedagógico” (DOMINGUES, 2014, p. 15).

Pesquisa realizada por Placco, Almeida e Souza (2011), apresenta, conforme já pontuamos, a função articuladora, formadora e transformadora como atividade do coordenador pedagógico, sendo por excelência, o formador dos professores. Essa mesma pesquisa realizada nas cinco regiões brasileiras evidencia acúmulo de trabalho desses profissionais que interferem na construção de sua identidade profissional.

Desse modo, os estudos demonstram que a atividade primordial do coordenador pedagógico é a formação continuada dos professores e para que a mesma ocorra de forma efetiva, garantindo reflexões e intervenções na práxis, é necessário condições adequadas de trabalho não só do professor, como também do coordenador e este necessita também de todo um investimento em sua capacitação.

Para que o coordenador pedagógico efetive esse importante trabalho com a formação continuada, consideramos como fundamental o cumprimento de legislações que preconizam a valorização dos profissionais do magistério, através de componentes objetivos como formação inicial e continuada, condições adequadas de trabalho, remuneração condigna, ingresso por concurso público, progressão e promoção na carreira (LEHER, 2010).

Tendo em vista tais considerações, optamos por investigar a formação continuada dos coordenadores pedagógicos, por entender que enquanto profissional do Magistério ele também tem direito a mesma, sendo tal formação imprescindível no processo de construção do trabalho do coordenador pedagógico, ou seja, a organização dos processos formativos na escola.

Nossa investigação buscou conhecer a formação continuada a que tem acesso os coordenadores pedagógicos que atuam no Território Sertão Produtivo da Bahia, sendo entrevistados nove sujeitos em nove municípios do Território, que relataram suas experiências formativas no que se refere a formação continuada.

## A FORMAÇÃO CONTINUADA DE FORMADORES: O QUE REVELAM OS COORDENADORES PEDAGÓGICOS QUE ATUAM NO TERRITÓRIO SERTÃO PRODUTIVO DA BAHIA

Para a realização da entrevista com os coordenadores pedagógicos nos municípios do Território Sertão Produtivo, partimos do conceito de formação continuada de Gatti (2008) já apresentado anteriormente e que tem relação com o conceito de desenvolvimento profissional. Levamos em conta também as considerações sobre formação continuada exposta nas DCNs através da Resolução CNE nº 2/2015

Art. 16. A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente (BRASIL, 2015).

Para preservar a identidade dos sujeitos participantes da pesquisa, utilizamos como denominação os termos: CP 1, CP 2, CP 3, CP 4, CP 5, CP 6, CP 7, CP 8 e CP 9, sendo o significado de CP coordenador pedagógico. Dos nove sujeitos entrevistados, apenas um é do sexo masculino, sendo os demais do sexo feminino. A idade dos coordenadores pedagógicos entrevistados varia entre trinta e cinco e cinquenta e seis anos, sendo a idade média de quarenta e três anos.

No que se refere à experiência na coordenação pedagógica, 55,6% dos entrevistados tem entre dois e dez anos de experiência, enquanto que 44,4% tem mais de dez anos no exercício de coordenação pedagógica. Entre os nove sujeitos da pesquisa, apenas dois são concursados como coordenadores pedagógicos na rede municipal de ensino, sendo contemplados por plano de carreira. Entre os

demais, dois são contratados, e, portanto não tem acesso à promoção e progressão na carreira, e cinco são concursados como docentes e encontram-se atuando na coordenação pedagógica.

Em se tratando da formação inicial, sete fizeram o curso de licenciatura em Pedagogia e dois fizeram outra licenciatura e possuem especialização, atendendo assim ao que está previsto na LDB nº 9.394/1996, que determina em seu artigo 64 graduação em Pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional como formação dos profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica (BRASIL, 1996).

Os coordenadores enfatizaram a importância do curso de Pedagogia para o embasamento sobre processos de planejamento, que faz parte do trabalho do coordenador. Destacaram também a necessidade de atitude de abertura a aprendizagem por parte de todos que trabalham com educação, independente da formação inicial.

Quanto à formação continuada, todos os coordenadores pedagógicos entrevistados enfatizaram a relevância da mesma para o exercício da profissão, pois consideram que a formação inicial não dá conta de todos os desafios que encontram no cotidiano escolar. De modo geral, os entrevistados colocaram a necessidade de formação continuada como processo de crescimento, aprendizagem e melhoria do trabalho.

As colocações dos entrevistados revelam o que Gatti (2008) discute quando trata das políticas de formação continuada no Brasil, destacando a criação do discurso da atualização e necessidade de renovação como requisito para o trabalho, em função das mudanças nos conhecimentos e nas tecnologias e no mundo do trabalho, sendo a educação continuada colocada como aprofundamento e avanço nas formações dos profissionais, inclusive dos profissionais da educação.

A CP 3 destacou em seu depoimento que, no dia a dia, tem acesso aos problemas e dificuldades de ensino e aprendizagem que os professores vivenciam e que sente necessidade da formação continuada para orientar esses professores na busca de caminhos para a melhoria do processo educacional.

Questionados sobre as oportunidades de formação continuada a que tem acesso, a maioria dos coordenadores respondeu que são poucas ou quase nenhuma as atividades de formação continuada específica aos coordenadores pedagógicos, destacando a importância da mesma e a grande falta que faz políticas públicas dos municípios nesse sentido. A CP 9 afirmou que não há na rede de ensino onde atua projeto de formação continuada e com isso não há políticas de investimento nos coordenadores pedagógicos.

Com a ausência de iniciativas do poder público, os coordenadores afirmaram que buscam a formação por conta própria, pois consideram a necessidade de estudar imprescindível ao exercício da coordenação pedagógica.

Os dados sobre a formação continuada revelados pelos coordenadores tem relação com o que demonstra a pesquisa feita pelo Grupo de Estudos sobre Trabalho Docente (Gestrado), da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), que entrevistou mais de 8.000 docentes em sete estados brasileiros (Minas Gerais, Espírito Santo, Pará, Rio Grande do Norte, Goiás, Paraná e Santa Catarina). Nessa pesquisa sobre trabalho docente, em se tratando da formação continuada 52,7% dos entrevistados afirmaram ter participado (congressos, seminários, colóquios...) e 47,3% não participou de formação continuada, a maior parte afirma que as atividades realizadas não são promovidas por secretarias, ministérios, universidades, sindicatos. Nota-se que nessa pesquisa, assim como nas falas dos coordenadores entrevistados que atuam em municípios do Território Sertão produtivo da Bahia, as iniciativas para a formação continuada são individuais, com ações escassas por parte do poder público (HYPOLITO, 2012).

Apenas dois dos coordenadores entrevistados disseram que há programas e projetos de formação continuada e que há esforço do poder público no sentido de ofertar a formação continuada, inclusive através do apoio e incentivo a formação em nível de pós-graduação.

No que se refere à pós-graduação, todos os coordenadores possuem cursos *lato sensu*. Isso nos remete as colocações de Gatti (2008), quando discute a heterogeneidade dos cursos de formação continuada e o crescimento das oportunidades dos mesmos pelo Brasil,

principalmente pelo fato da maioria não exigir credenciamento ou reconhecimento, seja aqueles realizados no âmbito da extensão ou da pós-graduação *lato sensu*.

Entre os cursos de Especialização realizados pelos entrevistados, alguns são na área de coordenação pedagógica, sendo destacado por quatro dos entrevistados o Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica (CECOP), ofertado pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), a partir do Programa Nacional Escola de Gestores, uma política nacional de formação de gestores.

Para a realização do CECOP, na Bahia, tivemos polos regionais com agrupamentos de Municípios. Caetitê se constituiu em um polo regional na terceira edição do Programa, reunindo Guanambi, Rio do Antônio, Sebastião Laranjeiras, Caculé e Malhada de Pedras (BRUNI, 2016).

Entre os entrevistados, dois realizaram o curso do CECOP e destacaram como uma política importante de formação continuada dos coordenadores pedagógicos, por se tratar de um curso que contempla saberes específicos do trabalho de coordenação pedagógica, e isso é importante na medida em que os entrevistados registram as limitações nesse sentido nos cursos de graduação realizados.

Dois outros entrevistados citaram o CECOP quando registravam experiências de formação continuada, embora não tenham participado do curso. O CP 5 relatou que os colegas realizaram o curso e que, apesar de ser concursado como coordenador, não participou naquele momento porque estava atuando como diretor escolar e que era desejo que o curso tivesse nova turma para então ingressar.

O outro entrevistado, o CP 4, expôs que em seu município os coordenadores que participaram foram apenas os que possuíam vínculo efetivo no município, no cargo de docente, pois não há ingresso por concurso para coordenação pedagógica. Na condição de coordenador contratado, não foi possível a participação direta no curso, e que tinha acesso a algumas informações quando as colegas repassavam em momentos coletivos. Esse coordenador enfatizou que considera lastimável o fato de que os coordenadores que participaram da formação não se encontrem mais exercendo a atividade de coordenação pedagógica, e conforme pontuou, a rotatividade de profissionais

nesse trabalho é grande, pois não há incentivos para permanência na função.

A fala do CP 4 traz questões importantes no que se refere à discussão sobre o trabalho do coordenador pedagógico, que, conforme já afirmamos, necessita de uma sólida formação tanto inicial como continuada, mas precisa também de condições adequadas de trabalho, com ingresso através de concurso público, para que possa ter efetivado direitos a promoção e progressão na carreira, formação continuada, piso salarial e dessa forma criar vínculos e permanecer na função, evitando assim a rotatividade relatada pela CP 4.

O CP 1 e o CP 2 abordaram a importância de se criar espaços de formação continuada dos coordenadores pedagógicos como meio de se compreender melhor o papel desse profissional, pois na visão dos mesmos, falta clareza quanto ao trabalho do coordenador e isso acaba gerando acúmulo de funções. Estes participantes destacam que, no cotidiano da escola, são muitas as atribuições repassadas aos mesmos e que acaba no desvio de função. Além disso, foi relatado por alguns dos coordenadores que, por serem poucos os profissionais na coordenação, muitos assumem o trabalho em mais de uma escola.

O CP 6 citou que o tempo da coordenação acaba ficando comprometido com atividades que não são do coordenador, no seu entendimento, como por exemplo, a questão de providenciar materiais para a escola, o que realiza por não haver outras pessoas na escola que possa cuidar de tais demandas.

A pesquisa realizada por Placco, Almeida e Souza (2011, p. 29) nas regiões brasileiras mostra situação semelhante a que encontramos no Território Sertão produtivo da Bahia. As autoras colocam que “os CPs trabalham muito, e muitos atuam também em outras escolas, envolvem-se muito nas questões administrativas e burocráticas da escola”.

Com relação a espaços de formação continuada dos formadores, foi relatado por apenas um coordenador que existem encontros nas unidades escolares, sendo mensais, nos quais são discutidos temas diversos com a presença de especialistas convidados, sendo assim espaço de formação para os professores e coordenadores que atuam na unidade escolar.

O fato da formação continuada no contexto da escola ser ofertada para coordenadores pedagógicos em apenas um dos nove municípios do Território pesquisado se assemelha a dados da pesquisa realizada por Placco, Almeida e Souza (2011), em que os diretores entrevistados demonstram que, nas escolas das várias regiões do Brasil, não há formação continuada para os coordenadores.

Apenas dois municípios têm, segundo informam os coordenadores participantes do estudo, espaços de encontros entre os CPs da rede de ensino, para formação e exposição de demandas das escolas. Um dos coordenadores registrou que esse momento acaba muitas vezes se restringindo a exposição de angústias vivenciadas pelos coordenadores.

O que notamos na fala dos entrevistados é que as atividades de formação ficam restritas a cursos pontuais e esporádicos, de iniciativa dos profissionais, uma vez que não há políticas de formação para os mesmos ofertada pelo poder público. Salvo dois municípios, os demais não garantem espaços e tempos de encontro com o grupo de coordenadores. Em nosso entendimento a formação continuada a que tem acesso a maior parte dos entrevistados acaba sendo para suprir as carências da formação inicial, conforme colocam os CPs e não atendem de fato ao objetivo da formação continuada, sendo este “o aprimoramento de profissionais nos avanços, renovações e inovações de suas áreas, dando sustentação à sua criatividade pessoal e à de grupos profissionais, em função dos rearranjos nas produções científicas, técnicas e culturais” (GATTI, 2008, p. 58).

No que tange aos incentivos para formação, a maioria dos coordenadores explicou que o plano de carreira garante licenças remuneradas para realização de cursos *stricto sensu* de Mestrado e Doutorado, contemplando apenas os profissionais que são efetivos na rede, que ingressam através de concurso público.

No entendimento dos coordenadores, é preciso estudar cada vez mais, porém sentem dificuldade de encontrar tempos e espaços na jornada de trabalho para a realização de estudos, seja individual ou coletivo, pois a demanda da escola é muito grande e o número de profissionais restrito.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do texto discutimos o conceito de formação continuada, entendendo a heterogeneidade que gira em torno do termo, assim como a vastidão de atividades que compõem essa formação. Em nosso entendimento a formação continuada é parte do processo de desenvolvimento profissional docente.

Procuramos registrar algumas políticas públicas brasileiras que contribuíram para a valorização e crescimento da formação continuada, entre as quais destacamos a LDB n° 9.394/1996, o PNE e a Resolução CNE n° 2/2015.

Mostramos que a valorização da formação continuada e de forma contundente a formação no espaço da escola ocorre num contexto neoliberal, onde há precarização e intensificação do trabalho docente, que passa também a ser responsável pela gestão escolar e assumir função de coordenador pedagógico.

O coordenador pedagógico é assim a figura responsável pela organização dos processos de formação continuada no contexto escolar, porém o cotidiano atribulado e o excesso de demandas acabam por gerar desvio de função e dificulta o trabalho desse profissional.

Investigando sobre a formação continuada dos coordenadores que atuam nos municípios do Território Sertão Produtivo da Bahia, percebemos que a mesma se restringe a cursos pontuais que são buscados pelos profissionais, com presença de poucas iniciativas por parte do poder público na garantia de formação continuada desses profissionais.

A busca de cursos e atividades formativas é feita pelos coordenadores por entenderem que estudar é uma necessidade para o exercício da profissão. Entre as atividades realizadas, destacamos o curso de pós-graduação Especialização em Coordenação Pedagógica, ofertado pela UFBA, a partir de política nacional de formação de gestores.

Tendo em vista os resultados da pesquisa, entendemos que há carência de espaços e tempos de formação para os coordenadores pedagógicos das redes municipais de ensino do Território Sertão Produtivo da Bahia, necessitando de políticas urgentes nesse sentido, de modo

que esses profissionais tenham oportunidades de discussões e reflexões não só em cursos, mas também em encontros com seus pares.

Por fim, consideramos que o estudo que realizamos indica a necessidade de maior investigação sobre a construção da identidade do trabalho do coordenador pedagógico, o que acreditamos ter relação com os processos formativos e com a falta de clareza e de legislações nacionais quanto ao trabalho desse profissional.

## REFERÊNCIAS

ANDERSON, Perry. **BALANÇO DO NEOLIBERALISMO**. In: SADER, Emir & GENTILI, Pablo (orgs.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 9-23.

BALL, Stephen J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. In: **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.2, pp.99-116, Jul/Dez 2001.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: fundamentos, métodos e técnicas**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 10 jun. 2017.

BRASIL. **Lei nº 11.738 de 16 de julho de 2008**. Brasília, 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/11738.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11738.htm). Acesso em: 10 jun. 2017.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE): Lei nº 13.005 de 25 de julho de 2014**. 2. ed. Brasília: Edições Câmara, 2014.

BRASIL. **Resolução CNE nº 2 de 1 de julho de 2015**. Brasília, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 10 mai. 2018.

BRUNI, Adriana Loiola. **O Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica da Universidade Federal da Bahia: uma proposta**

assertiva? 121 f. il. 2016. **Monografia** (Graduação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016. 121 f. Disponível em <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/19334>. Acesso em 10 out. 2018.

CUNHA, Maria Izabel da. O tema da formação de professores: trajetórias e tendência do campo na pesquisa e na ação. In: **Educ. Pesquisa**. São Paulo, n. 3, jul./set. 2013.

CAMPOS, Elisabete Ferreira Esteves. **A coordenação pedagógica em questão**. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

DIAS, Ilzeni Silva; ROCHA, Helianane Oliveira. Política de formação continuada: entre o ideal e os limites impostos pelo real aos coordenadores da educação básica das escolas públicas do Maranhão. In: MORAES, Lélia Cristina Silveira de; MOREIRA, Carlos José de Melo (org.). **Formação continuada de coordenadores pedagógicos: discutindo políticas e contextos**. São Luiz: EDUFMA, 2017.

DOMINGUES, Isaneide. **O coordenador pedagógico e a formação contínua do docente na escola**. São Paulo: Cortez, 2014.

DOURADO, Luís Fernandes. Valorização dos profissionais da educação: Desafios para garantir conquistas da democracia. In: **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 18, jan./jun. 2016. p. 137-56.

GATTI, Bernardete A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. In: **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, vol. 13, n. 37, jan-abril, 2008.

HYPÓLITO, Álvaro Moreira. Trabalho docente na educação básica no Brasil: as condições de trabalho. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Livia Fraga (org.). **Trabalho na educação básica: a condição docente em sete estados brasileiros**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

LEHER, Roberto. Valorização do magistério. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário: valorização do magistério**. Belo Horizonte: UFMG/ Faculdade de Educação,

2010. Disponível em: <http://www.gestrado.net.br/?pg=dicionário-verbetes&id=430>. Acesso em 13 jun. 2017.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. In: **Revista de Ciências da Educação**. n.º 8, jan/abr 09.

MIZIARA, Leni Aparecida Souto; RIBEIRO, Ricardo; BEZERRA, Giovani Ferreira. O que revelam as pesquisas sobre a atuação do coordenador pedagógico. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília-DF, v. 95, n. 241, p. 609-635, set./dez. 2014. Disponível em: <http://goo.gl/XkUI4d>. Acesso em: 19 jun. 2015.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Livia Fraga. Condições de trabalho docente: uma análise a partir dos dados de sete estados brasileiros. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Livia Fraga (org.). **Trabalho na educação básica: a condição docente em sete estados brasileiros**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006, p. 17-54.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. **O coordenador Pedagógico (CP) e a formação de professores: intenções, tensões e contradições**. Fundação Victor Civita. 2011. Disponível em: <http://www.fvc.org.br>. Acesso em: 1 nov. 2015.

SANTOS, Marcos Pereira dos Santos. **História da supervisão educacional no Brasil: reflexões sobre política, pedagogia e docência**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

SHOÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. IN: NÓVOA, Antônio. **Os professores e sua formação**. Dom Quixote, Lisboa, 1992

SILVA, Normelita Oliveira da. Território de identidade: um modelo de gestão social. **Dissertação** de Mestrado apresentada ao Programa de Desenvolvimento e Gestão Social da Universidade Federal da

Bahia. Salvador, 2014. 128 f. Disponível em <https://labor.ufba.br/dissertacoes/dissertacoes/territorio-de-identidade-um-modelo-de-gestao-social>. Acesso em 10 de agosto de 2017.

TARDIF Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

## Capítulo 15

# PRINCIPAIS DESAFIOS DO COORDENADOR PEDAGÓGICO FRENTE À FORMAÇÃO CONTINUADA

Enocélia Linhares Mota  
Gilvana Nascimento Rodrigues

### INTRODUÇÃO

No cenário educacional brasileiro vê-se uma crescente discussão acerca da importância da valorização docente, sinalizada como uma das possibilidades de melhoria da qualidade da educação. Refletir sobre esta qualidade requer mencionar a formação continuada de professores/as, juntamente com a formação inicial, como questão fundamental nas políticas públicas para a educação.

Tratar sobre formação continuada de professores/as no espaço da escola é também ressaltar a inclusão, visto que muitos não têm acesso a cursos, fóruns, seminários, palestra, etc. por falta de informação, oportunidade ou talvez até de interesse. Contudo, sabe-se que a formação continuada pode contribuir para a melhoria da prática profissional, além de enriquecer o conhecimento do/a educador/a.

No sentido epistemológico da docência há uma perspectiva de levar os professores/as a refletirem sobre sua prática. Isto se faz necessário para que se torne uma prática pedagógica eficaz que conduza a uma aprendizagem significativa para os alunos.

Percebe-se que as discussões sobre políticas públicas educacionais vêm acontecendo e desencadeando algumas ações positivas. O que antes sequer era discutido no espaço da escola agora começa a se tornar aos poucos, ações mais comuns; Dentre as muitas temáticas há que se destacar a discussão sobre a formação continuada docente em serviço. Geglio traz os seguintes esclarecimentos:

Entendo que a formação em serviço é formação continuada, e que ocorre no ambiente de trabalho do professor. Porém trata-se de um tipo de formação que tem a singularidade de ser efetivamente contínua e contextual, além de ser conduzida pelos próprios professores (GEGLIO, 2012, p. 114).

Contudo, formar professores/as exige uma análise cuidadosa do aprender-ensinar-aprender, é preciso evoluir e concretizar ações, re-dimensionar conceitos alicerçados na busca da compreensão de novas ideias e valores educacionais, o que coloca a função do coordenador/a pedagógico/a como estrategicamente necessária e indispensável na condução e organização deste processo de formação na escola.

Assim, a formação continuada dos professores/as deve ser cuidadosamente analisada, entendendo que tal ação precisa ser contínua e fundamentada teoricamente. Este trabalho discute dados relativos ao tema, no contexto educacional do Centro de Ensino Professor Luiz Pinho Rodrigues, escola da rede estadual de ensino, localizada no município de São Benedito do Rio Preto – MA.

## **FORMAÇÃO CONTINUADA: desafios inerentes à coordenação pedagógica**

A escola contemporânea tem buscado atender aos anseios e demandas da sociedade atual, tanto no que se refere à formação integral como a preparação para o trabalho. Assim, os/as professores/

as estão inseridos/as como peças de fundamental importância, haja vista que são eles/as na escola, os/as principais responsáveis pela educação formal, contribuindo no preparo dos/as cidadãos/ãs para o convívio social e para o mercado.

Sabe-se que a formação dos/as professores/as acontece também num processo que envolve dinamismo e interações com o meio. E, através disso, o/a docente adquire experiências, e vai construindo e acumulando saberes que o ajudarão a resolver problemas relacionados à sua prática. Contudo, em face às demandas sociais que refletem diretamente na escola, novas necessidades vão surgindo exigindo do/a professor/a um entendimento e postura consciente frente aos mais variados assuntos.

Quando a formação continuada acontece dentro do ambiente escolar, possibilita ao/a profissional na própria escola em que trabalha aprofundar conhecimentos adquiridos na formação inicial.

Nessa prerrogativa a escola necessita do/a profissional de coordenação pedagógica, com graduação em pedagogia e/ou pós-graduação *lato-sensu* em coordenação pedagógica, visto que é ele/a o/a articulador/a que pode promover espaços ricos de reflexões dentro do tempo e no ambiente escolar, tal profissional precisa estar bem preparado, ou seja, formado/a para a função.

É a Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN que em seu Artigo 64 garante:

**Art. 64.** A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional. (BRASIL, Lei 9394/96)

Observando a Lei, entende-se que esse profissional, também carece de formação inicial e continuada. Mas, além disso, deve ter requisitos básicos para desempenhar bem o seu papel, sendo a liderança uma característica essencial para um trabalho eficiente.

Para Imbérnon (2011, p.95), o formador/a de professores/as precisa ser um assessor/a polivalente e:



[...] deveria intervir a partir das demandas dos professores ou das instituições educacionais com o objetivo de resolver problemas ou situações problemáticas profissionais que lhe são próprios e subordinando eventuais contribuições formativas à problemática específica mediante uma negociação prévia e envolvendo os professores num processo de reflexão na ação (IMBERNÓN, 2011 p. 95).

Como bem ressalta o autor acima mencionado, a ação do/a coordenador/a pedagógico/a parte do problema local a fim de intervir, tendo como ponto inicial o professor e sua ação reflexiva sobre a problemática.

As autoras, Almeida e Placco (2011) definem os principais papéis do coordenador/a pedagógico/a como: articulador, formador e transformador. Elas questionam e respondem em seguida buscando elucidar ainda mais acerca da temática:

O que competiria, então, ao coordenador pedagógico?

- Como articulador, seu papel principal é oferecer condições para que os professores trabalhem coletivamente as propostas curriculares, em função de sua realidade, o que não é fácil, mas possível;
- Como formador, compete-lhe oferecer condições ao professor para que se aprofunde em sua área específica e trabalhe bem com ela;
- Como transformador, cabe-lhe o compromisso com o questionamento, ou seja, ajudar o professor a ser reflexivo e crítico em sua prática (ALMEIDA E PLACCO, 2011).

Esse/a profissional precisa conhecer bem a escola onde trabalha, sua proposta pedagógica, seu Projeto Político Pedagógico-PPP. Pois, é ele/a um/a dos/as articuladores/as para reunir profissionais e construir ou reconstruir esses importantes documentos.

No cotidiano escolar o/a coordenador/a pedagógico/a é um/a assessor/a do/a professor/a. Imbernón (2011) traz um esclarecimento a respeito desta “assessoria” em outros campos de trabalho e também no campo educacional que ele chama de “assessoria ou apoio externo” e afirma:

Durante os últimos anos realizaram-se estudos e teses de doutoramento sobre o tema. É interessante comprovar como a assessoria não é um processo de domínio ou de controle do conhecimento por parte de outras pessoas alheias à prática dos assessorados, mas se revela um instrumento de melhoria (IMBERNÓN 2011, p. 93).

Percebe-se que há uma real necessidade de assessoramento aos/as professores/as, e é nesse campo que entra o trabalho do/a coordenador/a pedagógico/a, não na função de controlar ou manipular as ações dos/as docentes, como sendo o/a detentor/a exclusivo/a do conhecimento, mas como um/a dos/as que em parceria com os professores discutirão e traçarão metas de intervenção na educação para melhoria desta.

## **COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E A FORMAÇÃO CONTINUADA**

As funções do/a coordenador/a pedagógico/a no desempenho de seu trabalho é objeto de estudo entre renomados educadores. Dentre as muitas funções, há que se destacar o papel primordial de articulador e incentivador da formação continuada em serviço. Imbernón (2011, p.92) declara:

Há alguns anos a figura do assessor ou assessora (ou também formador de formadores) tem sido objeto de debate e institucionalização. Sua figura surgiu mais ou menos por volta dos anos 70 como uma revisão da figura do “especialista externo à escola”, proveniente de profissionais de outras instituições, universidades etc que deu lugar a um conceito de assessoria em que predominam profissionais provenientes da experiência escolar. Aparece e se consolida a assessoria entre iguais.

A figura do/a “formador de formadores” surgiu há algum tempo e vai se consolidando entre os mais “experientes”, subtende-se aqui, com mais tempo de magistério e vasto campo de conhecimento, como aponta Imbernón, professores/as universitários/as foram os/as primeiros/as assessores/as externos. Mas, reforça-se aqui a ideia de que o/a coordenador/a pedagógico/a precisa ter formação para a

função. Nesse sentido cabe aqui ressaltar que precisa ser “criado” na escola espaços de formação contínua.

Celso Vasconcelos fala da necessidade de tal espaço e afirma:

Embora valorizemos as diferentes formas de trabalho no interior da instituição de ensino, há uma que consideramos fundamental, uma vez que é a condição mesma para a concretização de uma prática transformadora. Trata-se do espaço coletivo constante na escola ou mais especificamente, da reunião pedagógica semanal (VASCONCELLOS 2013, p.119).

O autor demonstra preocupação com o individualismo dos professores e professoras e com a falta de momentos destinados a estudos e reflexão da prática. Nisso concorda-se e acrescenta-se: É urgente que haja estudo em forma de formação continuada dentro do ambiente e do horário escolar.

Para Francisco Imbernón existem ideias chaves para desenvolvimento da docência como profissionalização, que precisa fugir ao comodismo. Ele destaca:

É preciso desenvolver novas práticas alternativas baseadas na verdadeira autonomia e colegialidade como mecanismos de participação democrática da profissão que permitam vislumbrar novas formas de entender a profissão, revelar o currículo oculto das estruturas educativas e descobrir outras maneiras de ver a profissão docente, o conhecimento profissional necessário, à escola e sua organização educativa (IMBERNÓN 2011, p. 43).

Os professores e professoras sabem que precisam de formação, precisam aprender e reaprender os conteúdos e as metodologias precisam dominar conceitos e fundamentar as práticas e isto tudo, dentro de uma coletividade em constante busca da autonomia. Nesse sentido, a coordenação pedagógica é fundamental nesta trajetória de construção do profissional autônomo. Para além, de sugestões de materiais didáticos e pedagógicos, o/a coordenador/a constitui um sujeito indispensável nas articulações de formações continuadas no espaço da escola que sejam exitosas.

Acredita-se que por falta de objetividade nas ações pedagógicas realizada na escola, e ainda pelas muitas dificuldades discentes, comuns em escolas onde a maioria do alunado é adolescente (como é o caso da escola campo de pesquisa) requer dos educadores/as conhecimentos para enfrentamento da realidade.

As preocupações acima questionadas são tratadas ainda por Orsolon (2012, p. 19), onde afirma que:

O coordenador é apenas um dos atores que compõem o coletivo da escola. Para coordenar, direcionando suas ações a transformação, precisa estar consciente de que seu trabalho não se dá isoladamente, mas nesse coletivo, mediante articulação dos diferentes atores escolares no sentido de construção de um projeto político pedagógico transformador.

Não é suficiente um trabalho solitário do/a coordenador/a na tentativa de buscar maior qualidade para as ações pedagógicas da escola que resultem em aprendizagem ao aluno. É preciso que todos os que compõem a escola, formem uma coletividade coesa, porém livre para discutir, refletir e compartilhar experiências.

## **COORDENADOR(A) PEDAGÓGICO(A) E OS DESAFIOS**

A escola atual vem convivendo com a presença do/a coordenador/a pedagógico/a e deixou de ser espaço apenas de docentes, discentes e direção. Com o surgimento desse/a coordenador/a pedagógico/a, passou-se a depositar nele/a a esperança na solução de inúmeros problemas enfrentados pela escola. Contudo, passados alguns anos, muitos são ainda os desafios a serem enfrentados.

O/a coordenador/a continua sendo confundido/a com o faz tudo dentro da escola, e ele/a próprio/a, por vezes tem acreditado nisto, falta-lhe profissionalização, nem sempre ele/a consegue organizar sua rotina, não consegue manter o foco nas ações pedagógicas, e nem mobilizar o grupo de professores e professoras que estão sobre sua coordenação. Além disso, é comumente chamado/a a resolver os problemas de indisciplina, e por não conseguir priorizar suas tarefas diárias acaba se perdendo no fazer pedagógico.

Só através da formação o/a coordenador/a irá adquirir as habilidades, terá conhecimento e domínio de sua função, saberá gerenciar o tempo e o espaço com determinação e dinamismo e os objetivos traçados em seu plano de atuação serão alcançados.

Dentre os desafios, há muita dificuldade em garantir a participação e o envolvimento dos docentes nas ações pedagógicas. Por isso, o/a coordenador /a pedagógico/a precisa ter a competência de saber articular e planejar juntamente com a comunidade escolar. Para isto, precisa conhecer as concepções do plano de desenvolvimento da escola e estar inteirado/a da proposta pedagógica.

Ante ao exposto, faz-se necessário elaborar em equipe um plano de ações que vise resultados pedagógicos positivos como, por exemplo, elevar o índice de desenvolvimento acadêmico do alunado.

Dentre as estratégias as reuniões pedagógicas semanais também podem ser uma prática comum, elas contribuirão nas discussões coletivas na busca de soluções para possíveis problemas que venham surgir. Contudo, é preciso verificar se a escola dispõe desse tempo e se está previsto no calendário escolar.

## **A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NO C.E. PROFESSOR LUIZ PINHO RODRIGUES: discutindo os dados**

O trabalho de coordenação pedagógica precisa definir estratégias a serem trabalhadas coletivamente; acredita-se que um dos maiores desafios do/a coordenador/a consiste na construção de espaços coletivos, onde, a equipe escolar trabalhe com um único objetivo: a aprendizagem dos alunos. Vasconcellos, diz que:

O espaço constante de trabalho coletivo na escola é absolutamente fundamental para a mudança da instituição, tanto em termos de despertar, qualificar como avaliar a intervenção. Sem este recurso, fica deveras custoso concretizar qualquer projeto (VASCONCELLOS, 2013, p. 83).

Subentende-se, que dentre estes projetos esteja o maior projeto da escola que é o Projeto Político Pedagógico-PPP, projeto este, que

deve contemplar todos os demais a serem executados na escola, inclusive o da formação continuada.

A escola campo desta pesquisa foi escolhida por ser uma das escolas mais antigas, comparando com as demais escolas da cidade, é uma escola grande. Atende nos três turnos de funcionamento e oferece o ensino médio na modalidade regular, é mantida pela secretaria de Estado da Educação do Maranhão vinculada a Diretoria Regional de Educação de Itapecuru Mirim-MA.

Tem 3 professores/as coordenadores/as com matriculas disponíveis para a coordenação. É a escola com maior número de alunos (aproximadamente 1200 alunos). Fica localizada na Rua Capitão Almir Mesquita no Centro de São Benedito do Rio Preto - MA.

Ressalte-se que os/as três coordenadores/as foram indicados/as para função que exercem, pela direção da Escola, sem estabelecer critérios técnicos que justificasse tal escolha.

Como procedimento metodológico da pesquisa utilizou-se questionários com questões abertas e fechadas direcionados a 10 professores/as, 3 coordenadores/as pedagógicos/as, 1 diretor/a titular e 1 diretor/a adjunto/a.

## COMO VAI A FORMAÇÃO CONTINUADA

O Centro de Ensino Professor Luiz Pinho Rodrigues conta com três (3) coordenadores/as pedagógicos/as sendo um/a em cada turno (manhã, tarde e noite) com uma carga horária semanal que varia entre 20 a 30 horas. Contudo, cabe esclarecer que as horas trabalhadas não são necessariamente nessa escola, duas tem atividades em outra escola e uma tem contrato para sala de aula no contra turno. Desse modo, em suas matrículas efetivas, nesta escola todas as coordenadoras têm carga horária reduzida e vão à escola no máximo três (3) vezes por semana. Cada um/a coordena em média 18 professores/as em turnos diferentes. A escola conta com uma diretor/a geral e um diretor/a adjunto/a que se revezam entre os turnos.

A equipe de professores/as é composta por efetivos/as e contratados/as temporários, estes últimos entram na escola por meio de

seletivo simplificado realizado pela Secretaria Estadual de Educação do Maranhão.

É certo que todo educador deve estar constantemente atualizando-se. As tabelas a seguir mostrarão como vai a formação continuada dos profissionais da educação na opinião do diretor/a adjunto/a e do/a diretor/a geral, coordenador/as e professor/as.

**Tabela 1 - Responsabilidade dos diretores para com a formação continuada de professores e coordenadores**

<b>Especificação</b>	<b>Nº de participantes/ diretoras/es</b>
É minha responsabilidade articular com o coordenador e promover a formação continuada dentro do horário de trabalho, e incentivar que os professores participem	2
Cada coordenador é responsável pela formação continuada dos professores	—
Coordenadores não promovem a formação continuada de professores em serviço	—
Não tenho tempo nem espaço na escola para organizar formação continuada	—
Outros	—
<b>Total</b>	<b>2</b>

Fonte: Autoras

Os diretores tem consciência da responsabilidade em articular com os/as coordenadores/as a promoção da formação continuada de professores/as dentro do espaço e no horário escolar. Apesar dessa conscientização de responsabilidade falta ainda iniciativas efetivas para uma ação concreta que privilegie os momentos de formação continuada.

Nesse pensamento Vasconcellos fala sobre práticas emancipatórias:

Para favorecer a mudança da prática pedagógica, basicamente, o papel da equipe da direção é criar um clima de

confiança, pautado numa ética libertadora e no autêntico diálogo. Isto se reflete em algumas práticas (...). Apoiar as iniciativas de mudanças dos professores; (...) Dar apoio aos professores diante da comunidade; os eventuais equívocos devem ser tratados internamente. O professor se sente muito desprestigiado – e se fecha para mudanças - quando seu trabalho não é respaldado pela equipe (VASCONCELLOS, 2013, p. 57).

Vasconcellos ressalta a importância da direção na formação de um ambiente propício de trabalho, pautado na ética libertadora, na confiança e principalmente no diálogo, elementos indispensáveis para que seja criado espaço de formação continuada em que cada um sinta-se apto a participar.

As coordenadoras ao serem questionadas sobre a responsabilidade pela formação continuada afirmaram que tal responsabilidade cabe a cada professor, como mostra a tabela 2:

**Tabela 2 - A coordenação e a formação continuada de professores em serviço**

<b>Especificação</b>	<b>Nº de participantes/ coordenador/as</b>
É minha responsabilidade articular e promover dentro do horário de trabalho, e incentivar que os professores participem	–
Cada professor é responsável pela sua formação continuada que pode ser feita em qualquer horário	3
Professores não gostam de participar de formação continuada em serviço	–
Não tenho tempo nem espaço na escola para organizar formação continuada	–
Outros	
<b>Total</b>	<b>3</b>

Fonte: Autoras



Para os/as coordenadores/as, cabe aos docentes à responsabilidade pela própria formação, o que constitui uma verdade, entretanto, há que se considerar que articular, mobilizar e propiciar momentos de estudos dentro da escola, precisa partir da coordenação pedagógica.

Por mais que a coordenação se envolva em inúmeros trabalhos dentro do contexto da escola, não pode esquecer que o foco principal, ou seja, sua função prioritária está ligada com a formação continuada.

Nas tabelas 1 e 2 pode-se constatar que embora, regulamente os/as diretores/as de escolas estejam mais envolvidos com as questões administrativas da escola do que com as pedagógicas, ainda assim, eles reconhecem que precisam colaborar com o coordenador para que a formação continuada seja uma realidade no cotidiano escolar. Já os/as coordenadores/as atribuem a outrem, o que sem sombra de dúvida, precisava pelo menos ser iniciada por eles/as.

Quanto aos docentes, foi possível observar em suas respostas que embora haja uma divergência entre ter ou não ter espaço adequado para a formação continuada na escola em que trabalham, de forma geral entende-se que a presente escola ainda não realiza formação em serviço, o que constitui uma preocupação, pois, há que lembrar-se que à coordenação está reservado esta função primordial, como mostra a tabela 3:

Quando questionados/as sobre a existência de espaços para a realização de formação continuada na escola, 4 professores/as declararam que não existe um espaço adequado para tal momento e outros/as 5 professores/as, ao contrário, já disseram que há espaço, porém, não há a realização da formação continuada. E apenas 1 docente declarou que não sabe direito o que é formação continuada.

Sobre ambientes e espaços na escola, observa-se que os professores divergem. Sabe-se que a escola não dispõe de auditório nem biblioteca, mas verifica-se que falta otimizar os espaços disponíveis para aproveitá-los melhor, nesse caso específico, organizar ambientes para discussões pedagógicas, ministração de cursos, palestras e outras atividades.

Tabela 3 - Ambientes e espaços de formação continuada na escola

<b>Especificação</b>	<b>Nº de participantes/ professores/as</b>
A escola tem espaço físico para estudo em grupo e formação continuada inclusive disponibiliza acesso para cursos online	–
A escola não tem espaço físico para estudo em grupo e formação continuada e não disponibiliza acesso para cursos online	4
A escola tem espaço físico para estudo em grupo, mas não oferece formação continuada nem disponibiliza acesso para cursos online	5
A escola não tem espaço físico para estudo em grupo e formação continuada e não disponibiliza acesso para cursos online	
Outros:	1
<b>Total</b>	<b>10</b>

Fonte: Autoras

Sabendo que a Centro de Ensino Professor Luiz Pinho Rodrigues ainda não possui formação continuada, foi perguntado aos professores/as se participam de formação externa ao ambiente de trabalho:

Tabela 4 - Formação continuada docente

<b>Especificação</b>	<b>Nº de participantes/ professores/as</b>
Particpei de pelo menos uma nesses últimos dois anos ( 2015 e 2016)	7
Não participo, pois não tenho tempo	–
Só participo se for obrigatória	1
Participo somente se tiver relacionada com minha área	1
Não sei direito o que é formação continuada	1
<b>Total</b>	<b>10</b>

Fonte: Autoras

Quando questionados sobre a formação continuada externa, 7 dos/as docentes afirmaram que haviam participado de pelo menos uma formação nesses últimos dois anos (2015 e 2016), o que pode ser considerando ainda muito incipiente, pois, os desafios na educação se alteram diariamente.

Uma professora declarou que só participa de formação continuada, se ela for obrigada. Tal revelação mostra que a docente ainda não entendeu que formação continuada é uma obrigação para o poder público e um direito aos professores/as.

## **A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E O/A DOCENTE**

É necessário que haja sempre diálogos entre coordenadores/as e professores/as. Partindo desse pressuposto e compreendendo o papel do/a coordenador/a pedagógico/a, entende-se que seja ele/a o grande articulador para promover a integração entre os profissionais da educação da escola. É ele/a quem articula com a comunidade, com a equipe de diretores/as e com os demais atores que compõem o cenário escolar.

O/a coordenador/a é um profissional indispensável na escola, por isso precisa estar preparado do ponto de vista de formação para o cargo, precisa ser líder e amigo/a da escola, precisa também estar focado em sua função para facilitar as relações internas e externas ao espaço escolar. Porém, é necessário que os professores entendam a importância desse/a profissional.

No cenário precioso da aprendizagem, o/a coordenador/a pedagógico/a precisa surgir com inovações para despertar interesse do docente.

É verdade que as inovações introduzem-se lentamente no campo educacional, mas, além dessa lentidão endêmica, não podemos ignorar outros fatores: o ambiente de trabalho dos professores, o clima e o incentivo profissional, a formação tão padronizada que eles recebem, a histórica vulnerabilidade política do magistério, o baixo prestígio profissional, a atomização e o isolamento forçado pela

estrutura, a falta de controle inter e intra profissional... (IMBERNÓN, 2011, p. 20).

Sabe-se, que a figura do/a coordenador/a pedagógico/a é com certeza de grande relevância no cotidiano das escolas. Esse profissional pode e precisa promover o diálogo entre educadores, direção e também com pais/ responsáveis e alunos/as.

Assim, buscou-se entender como a própria coordenação se vê em relação ao exercício de sua função. As tabelas a seguir mostram a opinião dos/as coordenadores/as sobre suas atuações na escola.

**Tabela 5- Garantias provenientes da presença do/a coordenador/a na visão da coordenação**

<b>Especificação</b>	<b>Nº de participantes/ coordenação</b>
Que haja ordem e disciplina, pois ajuda a disciplinar alunos	–
Que professores evitem faltar pois é o coordenador quem fiscaliza a carga horária	–
Que professores tenham suporte técnico para planejar, estudar e assim melhorar a prática	2
Com ou sem a presença do coordenador a rotina da escola não altera	1
Outros	–
<b>Total</b>	<b>3</b>

Fonte: Autoras

A partir do questionamento obteve-se a seguinte resposta de 2 participantes: Que os professores tenham suporte técnico para planejar, estudar e assim melhorar a prática. É importante quando existe o reconhecimento a respeito da função da coordenação, pois favorece a identificação com o que se faz.

Outra coordenador/a se posicionou declarando que com ou sem a presença do coordenador a rotina da escola não se altera. É problemática esta declaração, pois, parte da própria coordenação o descrédi-

to pela função. Dessa forma, acredita-se que alguém que não acredita no que faz não pode contribuir com outros através de sua função.

Trabalhar na coordenação pedagógica é investir em formação continuada, sabe-se que algo que requer tamanho esforço, conhecimento e planejamento, como é o caso da formação continuada, requer pessoas motivadas que acreditem na reflexão-ação-reflexão como propiciadora de mudanças.

Para melhor entender as atribuições exercida pela coordenação no espaço da escola campo da pesquisa foi perguntado às coordenadoras sobre suas principais funções na escola. As respostas são apresentadas a seguir:

- a) Coordenador/a 1 - “acompanhamento de professores, planejamento”
- b) Coordenador/a 2 - “Venho dois dias na escola a noite e ajudo o/a agente administrativo”
- c) Coordenador/a 3 - “acompanhar professores de acordo com o horário, acompanhar planejamento”.

Observa-se que a equipe de coordenação não tem clareza de ideias para desempenhar suas funções. Nessa pergunta aberta onde deveriam descrever seus papéis à frente de uma coordenação, as respostas são um tanto vazias ou incompletas.

Percebe-se que há uma urgência na formação em serviço tanto de professores/as quanto de coordenadores/as e tal formação não pode se limitar a cursos esporádicos. A Secretaria de Educação deveria firmar convênio com universidades e ofertar formação continuada à equipe de coordenação, para formar é preciso ter formação. Além disso, os profissionais podem aproveitar melhor a Plataforma Freire e inscreverem-se em curso de sua área de atuação.

Pedro Demo (2004, p. 63) falando sobre o direito de estudar, resalta:

Cada vez mais o próprio mercado aponta para a necessidade de o trabalhador continuar estudando [...]. Do ponto de vista da educação, o olhar do mercado faz parte, mas não é a melhor parte. Trata-se muito mais do direito de estudar para a vida, como estratégia de renovação constante da profissão, alimento incessante do saber

pensar. Esta atividade deve ocorrer durante o tempo de trabalho, porque é trabalho.

É preciso compreender e fazer valer o direito de estudar no ambiente de trabalho, professores/as se desdobram em seus horários de trabalho tentando oferecer de si a melhor educação possível, no entanto se não houver uma formação constante isso pode desmotivar e prejudicar a boa educação que deve ser ofertada nas escolas.

Nesse contexto, fala-se também da boa relação que deve haver entre professores/as e formadores/as que são os/as coordenadores/as, afinal esses/as importantes educadores/as devem construir juntos uma linha de trabalho em que se sintam motivados e respeitados.

**Tabela 6 - Relação coordenador/a – professores/as na visão da coordenação**

<b>Especificação</b>	<b>Nº de participantes/ coordenação</b>
É muito boa, consigo mobiliza-los para participarem das ações pedagógicas	–
É boa, mas não consigo mobiliza-los para participarem das ações pedagógicas	1
É boa, pois eu não tento interferir nas ações pedagógicas de professores	2
É regular ou ruim	–
<b>TOTAL</b>	<b>3</b>

Fonte: Autoras

A tabela 6 mostra que os/as três coordenadores/as consideram o relacionamento com os professores/as satisfatório, entretanto, duas das participantes afirmam não interferirem nas ações pedagógicas dos docentes. E outra, declarou que não consegue mobilizá-los para participar das ações pedagógicas. Então, seria possível afirmar que tal relacionamento é satisfatório? Se a presença do coordenador na escola é exatamente para contribuir com as questões pedagógicas dos docentes, como considerar natural o não cumprimento de tal requisito?

Cabe ressaltar que não é adentrando as salas dos professores para fiscalizar as aulas, que se está fazendo um trabalho pedagógico. Acredita-se que é a partir da formação continuada que o/a coordenador/a entra, mexe e muda as aulas dos professores, ou seja, acredita-se que são os reflexos do trabalho da coordenação através da formação que pode gerar mudanças em sala de aula.

A tabela 7 mostra a visão dos docentes acerca da relação coordenador/a - professor/a:

**Tabela 7- Relação professor/a – coordenador/a pedagógica na visão dos docentes**

<b>Especificação</b>	<b>Nº de Participantes/ professores(as)</b>
Tenho uma boa relação com o coordenador pedagógico, ele me orienta no planejamento e oferece formação continuada em serviço	–
Tenho uma boa relação com o coordenador pedagógico, mas ele não me orienta no planejamento e nem oferece formação continuada em serviço	8
Não me relaciono com o (a) coordenador (a) pedagógico (a) eu faço meu trabalho e ele faz o dele	2
Me relaciono bem com o (a) coordenador (a) pedagógico (a) mas não compreendo direito quais são suas funções	–
<b>Total</b>	<b>10</b>

Fonte: Autoras

Ao ser questionado sobre a relação professor/a-coordenador/a, a maioria dos docentes respondeu que tem um bom relacionamento com o/a coordenador/a pedagógico/a, mas, acrescentou que não são orientados em seus planejamentos e nem participam de formação continuada em serviço, articulado pela coordenação. O que confirma a resposta dada pelos/as coordenadores/as na tabela 06, ou seja, mes-

mo não cumprindo o papel principal da coordenação que é a formação continuada, ainda assim para ambos (docentes e coordenação) há um relacionamento satisfatório, o que pode ser facilmente refutado, tendo por base o não cumprimento da função do coordenador/a.

A pesquisa constatou que embora a escola tenha a presença da coordenação, esta, ainda não conseguiu focar no que é mais importante, ou seja, no que é a base da função de coordenador/a: A Formação continuada.

Para melhor entender a dinâmica da escola, foi perguntado aos docentes participantes da pesquisa, se a escola tinha a cultura de realizar a formação continuada, a resposta obtida foi negativa. A pesquisa sinaliza para uma necessidade de mobilizar a todos os que compõem a escola para a realização da formação continuada.

Com a pesquisa foi possível verificar que até o momento a coordenação do Centro de Ensino Professor Luiz Pinho Rodrigues ainda não conseguiu, juntamente com os demais integrantes da equipe escolar, iniciar o processo de cultura de formação continuada na escola, no entanto, a pesquisa sinaliza para um clima propício, a implantação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabe-se que mobilizar nos professores/as conhecimentos teóricos e metodológicos, a partir da formação continuada nem sempre é tarefa fácil para a equipe de coordenação de uma escola, porém necessária, embora, entendendo que os professores/as são sujeitos de sua própria formação, e, à medida que estes, forem capazes de tornar sua prática objeto de reflexão crítica, poderá haver mais motivação e responsabilidade para com o crescimento profissional.

No Centro de Ensino Professor Luiz Pinho Rodrigues, campo da pesquisa, a formação continuada dentro do ambiente escolar ainda não é uma realidade, porém, há interesses e conscientização por parte dos profissionais de que é necessário organizarem-se, elaborarem plano de ações pedagógicas que contemple a formação em serviço.

Cabe ressaltar, com fins de sugestões e encaminhamentos que os/as coordenadores/as pedagógicos/as do C. E. Professor Luiz Pi-



nho Rodrigues possam organizar debates, palestras, reformular o Projeto Político Pedagógico da escola, incluindo momentos de formação continuada dentro da Escola utilizando os espaços e equipamentos disponíveis.

A postura dos/as coordenadores/as deve ir além da transmissão de informações. Nessa concepção o papel da coordenação ganha uma dimensão mais ampliada que é da avaliação interna e externa. E, como avaliadora deve identificar se sua prática está adequada ou se precisa ser reorganizada, bem como as práticas pedagógicas dos docentes.

O papel do/a diretor/a titular e do diretor/a adjunto/a também são importantes neste processo, a forma como ambos/as se posicionam na escola influencia nas relações entre professores/as, coordenadores/as e demais profissionais envolvidos. A dinâmica escolar exige gestores/as com entendimento sobre autonomia pedagógica.

É preciso antes de tudo que os/as diretores/as sejam líderes do processo educativo, as escolas contemporâneas não aceitam mais chefes autoritários, preocupados apenas com a parte burocrática. As cobranças por resultados devem passar antes de tudo por uma chamada à responsabilidade, por uma conscientização do que é o fazer pedagógico.

A critério de sugestão propõe-se que no que se refere a formação continuada, os diretores precisam em concordância com a equipe de coordenação, ao elaborarem o calendário escolar, disponibilizarem tempo para que ocorra esses momentos dentro da escola. Reforça-se o que diz Pedro Demo (2004, p.63) “Esta atividade deve ocorrer durante o tempo de trabalho, porque é trabalho”.

Por tudo isso, conclui-se que a formação continuada é imprescindível e deve acontecer dentro da escola. A pesquisa revelou que todos os sujeitos que compõe a instituição escolar, estão favoráveis ao início desta conquista pedagógica.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de e PLACCO Vera Maria Nigro de Souza em: O Papel do Coordenador Pedagógico. Disponível

em: <https://revistaensinosuperior.com.br/o-papel-do-coordenador-pedagogico/>. Acesso em 12/08/2016.

Brasil. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional –Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em 9/06/2016.

DEMO, Pedro. **Professor do Futuro e Reconstrução do Conhecimento**. Vozes 2004.

GEGLIO; Paulo César; O papel do coordenador pedagógico na formação do professor em serviço. in: PLACCO, Vera Maria Nigro de Sousa e ALMEIDA, Laurinda de Ramalho de (org.). **O coordenador Pedagógico e o cotidiano da escola** - 9. ed. Edições Loyola 2012.

ORSOLON, Luzia Angelina Marino. O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola. In: Org; PLACCO, Vera Maria Nigro de Sousa e ALMEIDA, Laurinda de Ramalho de. **O Coordenador Pedagógico e o espaço da mudança**. 10. ed. Edições Loyola, 2012.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. 15. ed. São Paulo: Libertad, 2013.



## Capítulo 16

### FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE SALAS MULTISSERIADAS: desafios do coordenador pedagógico

Manoela Cristina Ferreira Chaves  
Maria Alice Melo

#### INTRODUÇÃO

Este texto apresenta resultados de pesquisa que focaliza a atuação do coordenador pedagógico por meio da formação continuada de professores de salas multisseriadas em município maranhense.

As salas multisseriadas fazem parte do cenário educacional do campo brasileiro e de outros países da América Latina, há várias décadas, mas que apesar das mudanças havidas no ensino permanecem em funcionamento até o presente. Constituídas inicialmente para “atender questões de ordem demográfica e densidade populacional” (JANATA; ANHAIA, 2015, p. 686) são formadas por alunos que se encontram em diferentes faixas etárias e níveis de escolarização, convivendo na mesma sala de aula sob a coordenação de um único professor.

Nesse sentido, a orientação pedagógica dos professores torna-se uma atividade bastante complexa, dada a heterogeneidade dos alunos, os quais constituí o alvo da ação pedagógica.

Estudos realizados por Janata e Anhaia (2015) apontam que a educação brasileira, mesmo tendo passado por muitas modificações

ao longo de sua história, as salas multisseriadas ainda permanecem em número significativamente relevante, pois em 2013 havia cerca de 50 mil dessas escolas situadas principalmente em áreas rurais.

A vivência nesse contexto peculiar objetivando o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos gerou inúmeras indagações que conduziram ao desenvolvimento do estudo que originou este texto, tais como: Como formar continuamente professores para atuarem nas salas multisseriadas? Quais os desafios enfrentados pelo coordenador pedagógico durante o processo de formação continuada?

Desta forma, tornou-se o principal objetivo trazer para o público da educação a análise dos desafios que o coordenador pedagógico enfrenta ao desenvolver a formação continuada de professores de salas multisseriadas, de modo que possa construir alternativas pedagógicas compatíveis com a realidade do campo.

A formação continuada cada vez mais tem sido uma exigência dos sistemas educacionais, como um mecanismo profissional de acompanhamento dos avanços da ciência e das tecnologias que se dão de forma rápida e global. Estrela (2003, p. 46) em suas discussões sobre a temática apresenta o seguinte entendimento: “[...] formação como processo de desenvolvimento pessoal e profissional de um ser adulto em interação com o meio[...]”.

Inúmeras são as razões que estimulam ou não os professores a participarem de processos de formação continuada, desde aquelas relacionadas à atualização de conhecimentos, melhoria da prática profissional em termos metodológicos, incluindo-se também como momento de tirar dúvidas a respeito do trabalho que realizam.

No decorrer deste texto examinamos relatos de professores, gestores e da coordenação pedagógica da escola sobre a concepção, a prática, a contribuição dos profissionais na realização da formação continuada e sobretudo, os desafios enfrentados pelo coordenador pedagógico no desenvolvimento da formação continuada.

## EDUCAÇÃO DO CAMPO – CONSIDERAÇÕES

Num contexto marcado por profundas desigualdades entre o campo e a cidade de um “país de colonização, de trabalho fundado na

escravidão e no latifúndio“ (CALAZANS, 1993, p. 17) por um período que compreende da colônia à república, os estudos sobre a educação dirigida às populações rurais apontam que até 1930 ocorreram iniciativas dispersas em diferentes localidades do país.

Em 1930, a partir de ideias sobre uma escola rural afinada com a vocação de região geográfica na qual está inserida, desenvolveu-se o ruralismo pedagógico, movimento voltado para diminuir o êxodo rural, visto que a situação econômica refletia as consequências sociais materializadas na falta de mão de obra no espaço rural, elevando o número de pessoas no trabalho informal no ambiente urbano, contribuindo assim para o aumento da exclusão social. Pires (2012, p. 82) esclarece que:

O ruralismo pedagógico foi reforçado pela ideologia do colonialismo, a qual se pautava na defesa das virtudes do campo e da vida campesina para esconder a preocupação com o seu esvaziamento populacional, o enfraquecimento social e político do patriarcalismo e a forte oposição por parte dos agro-exportadores ao movimento progressista urbano.

Esse posicionamento reforça a ação educativa voltada para a adaptação das populações rurais à ordem estabelecida. Os programas e projetos coordenados pelo Estado constituem verdadeiros “pacotes” preparados por técnicos alheios à realidade, cujos efeitos em geral funcionam como estimulantes à migração do campo para a cidade. A escolha do conteúdo desses “pacotes” pautava-se no modelo urbano distanciado das questões do campo, no qual os camponeses são considerados destinatários passivos.

Por outro lado, as constituições brasileiras promulgadas no período de 1930 a 1961 fazem pouca referência às populações rurais, limitando-se a apontar questões como: migração do campo para a cidade e seus desdobramentos em relação ao emprego, moradia, saúde, educação entre outros.

No entanto foi a Constituição de 1988 que representou um marco importante na educação, ao garantir direitos sociais políticos e educacionais aos brasileiros estabelecidos no artigo 205.

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, não paginado).

A aprovação dessa Constituição e durante o processo de redemocratização do país, muitos movimentos sociais ampliaram as discussões sobre os direitos sociais de vários segmentos inclusive da população campesina.

Convém sublinhar que a educação rural no Brasil foi marcada, profundamente pelo abandono do poder público e conforme Arroyo *et al* (2004), nas pesquisas sociais e educacionais havia poucos estudos sobre as questões do campo, em especial sobre a educação escolar.

Ainda de acordo com Arroyo *et al* (2004), contrapondo-se a essa posição de descaso diversos movimentos sociais que desenvolveram experiências significativas envolvendo vários segmentos sociais também incluíam em suas reflexões os trabalhadores do campo. Esses movimentos assumem maior visibilidade a partir dos anos 1980, defendendo a educação como direito humano e o meio rural como “espaços de vida, de diversidade cultural e identitária, de lutas resistências e sonhos, portanto territórios que carecem de políticas direcionadas a essa realidade<sup>1</sup>. A demora na implementação dos dispositivos legais voltados para os trabalhadores do campo impulsionou a criação, em 1998, da articulação nacional por uma Educação do Campo protagonista de duas conferências nacionais e da aprovação pelo Conselho Nacional da Educação – CNE das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo em 2002, bem como a instituição do Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo em 2003.

O movimento por uma educação do campo instaura uma outra concepção de educação para as populações rurais perpassada por reflexões sobre a relação campo cidade de modo a superar a visão preconceituosa que considera o campo como lugar do atraso, do inferior

---

<sup>1</sup> A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 trouxe alguns avanços quanto aos conteúdos curriculares, metodologias de ensino, organização escolar, inclusive adequação do calendário escolar.

e do arcaico.” (ARROYO, 2004, p. 11). O novo olhar “projeta o campo como espaço de democratização da sociedade brasileira e de inclusão social, e que projeta seus sujeitos como sujeitos de história e de direitos; como sujeitos coletivos de sua formação, enquanto sujeitos sociais, culturais, éticos e políticos” (p.12).

Esse posicionamento reafirma a compreensão de que as populações rurais são protagonistas da história coletiva e individual e que as transformações do campo acontecerão a partir de um projeto de desenvolvimento democratização e inclusão social.

Os avanços observados com a criação de Programas que expresam o compromisso entre o Governo Federal, instituições de ensino, movimentos sociais, sindicatos de trabalhadores rurais, governos estaduais e municipais vem repercutindo na ampliação dos níveis de escolarização dos trabalhadores rurais; na formação de licenciados por área de estudo para atuarem nas escolas de educação básica do campo; nas ações que possibilitam a melhoria do ensino entre outros. Esses programas de certa forma contribuem para que as salas multisseriadas possam atender de forma mais digna as comunidades rurais mais distantes das sedes dos municípios.

## **Salas Multisseriadas**

Estudos realizados por Janata e Anhaia (2015, p. 686) mostram que as salas multisseriadas fazem parte do campo desde a época do Brasil colônia após a expulsão dos jesuítas por meio da atuação de “professoras leigas ambulantes” que ministravam aulas aos filhos dos proprietários de terras e de seus trabalhadores.

Para Caetano (2013, p. 48) “[...] a história das salas multisseriadas está ligada a tentativa de resolver ausência de ambientes educacionais específicos [...]”, para atender a comunidade. Caetano analisa em suas pesquisas o início das salas multisseriadas e afirma que, um “mestre-escola” assumia a tarefa de ensinar uma seleção de conteúdos previamente estabelecidos. É um elemento recorrente no sistema educacional no Brasil encontrado principalmente nas áreas rurais que se caracteriza pelo número de alunos dividindo a mesma sala com idades e níveis educacionais diferentes e o unidocente para atendê-los.



O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2007, p. 25) define como classes multisseriadas, “[...] aquelas que apresentam alunos de diferentes séries e níveis em uma mesma sala de aula, independente de ser um único professor ou vários professores frente a este atendimento.” A marca desta organização de ensino é a heterogeneidade em série e nível de aprendizagem escolar.

Segundo o Censo Escola/INEP 2015, existem na Educação do Campo 58.874 escolas, e estas, estão situadas na zona rural. Uma peculiaridade destas escolas são as salas multisseriadas, consequência da falta de políticas públicas educacionais para a construção de escolas no meio rural, e quando construídas na maioria das vezes longe dos padrões do Ministério da Educação.

Estas escolas possuem geralmente uma sala, para atender alunos da Educação Infantil ao 5º ano do Ensino Fundamental dos anos iniciais. A construção das escolas em áreas rurais facilita o acesso da população do campo à escola. Um direito assegurado na LDBEN no artigo 4º inciso X, ao determinar à escola pública oferta de educação infantil ou de ensino fundamental mais próxima de sua residência a toda a criança a partir do dia em que completar quatro anos de idade.

A população do campo apesar de ter conquistado acesso à escolarização no lugar em que vive, ou seja, em sua própria comunidade, se depara com problemas que envolvem a dinâmica educativa. Embora se fale na permanência dos sujeitos do campo, as escolas com salas multisseriadas precisam ser revistas e reestruturadas para que garanta aos mesmos, a permanência e qualidade de ensino nas instituições.

Inúmeros fatores contribuem para a permanência destas escolas entre eles o geográfico, o econômico e o político. Entretanto, é preciso repensar como deve se dar esta organização de ensino para minimizar os problemas existentes relativos à qualidade e ao acesso à escolarização.

Arroyo (1999) em suas discussões apresenta sugestões para execução do trabalho do professor das escolas que possuem salas multisseriadas. Para o autor deve haver um maior conhecimento do docente sobre a realidade, ou seja, sobre a comunidade em que atua utilizando metodologias diferenciadas para uma práxis comprometida.

Constata-se que o trabalho realizado com os sujeitos do campo, ainda está impregnado de métodos de ensino utilizados nas escolas seriadas/anos do meio urbano. Um método urbanocêntrico, com um modelo seriado seletivo nas escolas de campo torna-se excludentes, ainda que sejam vistas como paradigma a ser seguido diante do contexto educacional.

## **COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA – retomando alguns aspectos**

Para compreender a função que ora exerce o coordenador pedagógico, faz-se necessário, a retomada de alguns aspectos relevantes da trajetória desse profissional de educação.

No âmbito das transformações do ensino, o espaço conquistado pelo coordenador pedagógico no Brasil, remonta ao ano de 1549 com as contribuições da Companhia de Jesus por meio da organização do *Ratio Studiorum*, concebido como um plano formado por um conjunto de regras relativas a todas as atividades desenvolvidas por pessoas ligadas ao ensino: reitor, prefeito de estudo e professores. Estudos realizados por Saviani (2010, p. 56) apontam que o prefeito de estudos desempenhava uma “função supervisora destacada das demais funções”, entre as quais deveria “ouvir e observar os professores”.

Outro aspecto que merece destaque na trajetória do supervisor é que no decorrer do século XIX a função do inspetor passou gradativamente a ser institucionalizada em diversos municípios brasileiros voltada para fiscalizar, controlar o sistema de ensino.

A partir de 1930 em a Reforma Francisco Campos, a inspeção passou por um processo de normatização e sua atuação deixa de ter caráter de fiscalização para um acompanhamento dos exames parciais e finais e a verificação das condições físicas dos estabelecimentos escolares, sobretudo em relação aos exercícios de música e da educação física.

Com a criação das Leis Orgânicas do Ensino Secundário (1942) sob a égide da pedagogia tradicional e início da pedagogia nova, a função do inspetor escolar passa a incorporar perspectiva de orientação pedagógica junto aos professores.

A emergência dos acordos internacionais, Brasil - Estados Unidos, provoca mudanças na função fiscalizadora e orientadora do inspetor escolar para assumir o caráter de supervisão escolar. Nessa época, anos de 1950, vislumbra-se a necessidade de uma formação específica para o supervisor desenvolvida mediante os acordos estabelecidos com os Estados Unidos para onde se deslocaram professores de regiões importantes do Brasil. “Os Estados Unidos abertamente anunciam sua intenção em transferir seu conhecimento técnico a países considerados então, como subdesenvolvidos para efetivar o desenvolvimento econômico nessas nações” (SILVA, FREITAS, DURÃES, 2014).

Em relação a transferência de conhecimento técnico, estudos realizados por Arapiraca (1982) apontam que essa “ajuda” norte americana para a formação de professores e técnicos em educação com a justificativa de qualificação de pessoal para alavancar o desenvolvimento econômico tinha como propósito a garantia, da dominação econômica americana por meio de ampliação de mercados.

Os acordos foram implementados sobretudo com a criação do Programa de Assistência Brasileiro Americana ao Ensino Elementar - PABAAE e seu desdobramento em Centros de Treinamento e Aperfeiçoamento do Magistério que além de formar professores para a docência das metodologias de ensino ministradas em cursos para formação de professores preparavam também os supervisores de ensino. Esses cursos tinham seus fundamentos pautados na pedagogia tecnicista com ênfase nos métodos e técnicas de ensino.

Cabe destacar que a primeira geração de supervisores escolares foi treinada nos Estados Unidos e as gerações posteriores nos Centros de Treinamento (anteriormente referidos) que funcionavam em regime de internato e de forma intensiva, sediados nas regiões mais desenvolvidas do país.

Os supervisores atuavam nas escolas acompanhando os professores no planejamento didático, nas avaliações, nas atividades do cotidiano escolar, nas reuniões pedagógicas e nas assembleias de pais, e também ministravam cursos. A programação das atividades do supervisor era decidida e preparada na supervisão central, sem que os interesses ou necessidade de professores, do diretor ou de qualquer

outro profissional de escola pudesse ser considerado. Suas orientações eram voltadas para as metodologias, às quais eram consideradas o elemento fundamental na superação dos problemas de aprendizagem dos alunos.

Por força do Parecer CFE 252/69 e da Resolução CFE n. 2/1969 que instituiu no Curso de Pedagogia as habilitações- Administração Escolar, Inspeção Escolar, Orientação Educacional e Supervisão Escolar, a formação do supervisor passou a ocorrer em cursos de nível superior, entretanto suas funções não foram alteradas. O supervisor escolar ainda guardava os traços da inspeção ao fazer observações dos professores em sala de aula.

O processo de redemocratização da sociedade brasileira desencadeado na década de 1980 e a luta pela democracia no espaço escolar provocaram mudanças na função do supervisor que passa a integrar a equipe de coordenação da escola voltada para as questões pedagógicas. Desse modo, entendemos que o coordenador pedagógico progressivamente passa a ser o profissional que tem por atribuição, no âmbito escolar: articular, coordenar, acompanhar, supervisionar, orientar, subsidiar o desenvolvimento do trabalho pedagógico que se desenvolve no cotidiano da escola, na perspectiva da realização de um ambiente que favoreça o desenvolvimento da aprendizagem, da ética, da cidadania, a partir do fortalecimento da gestão democrática e do trabalho coletivo.

O exercício de função da coordenação pedagógica na perspectiva de concretizar essa atribuição, certamente possibilitará a existência de uma escola mais inclusiva.

No entanto, destacamos que o coordenador pedagógico em face às mudanças ocorridas a partir dos anos de 1990, decorrentes das reformas educativas direcionadas para o alcance da eficiência, da eficácia e da produtividade, bem como a incorporação de múltiplas funções pela escola, teve as suas funções ampliadas, sobretudo em relação às tarefas burocráticas.

Pesquisa realizada por Franco (2008) apontou que o coordenador pedagógico vem assumindo muitas tarefas alheias ao seu principal papel, o de contribuir na promoção da qualidade da educação, tornando-se assim, um profissional pouco valorizado no interior da escola.

## **FORMAÇÃO CONTINUADA: foco de atuação do coordenador pedagógico**

Nos diferentes períodos da história do país, desde o segundo império, relatórios de inspetores escolares dão conta da necessidade de formação dos professores. Em relação às áreas rurais na atualidade constata-se a falta de professores graduados, conforme o exigido na Lei 9394/96, embora nas últimas décadas o ensino superior tenha passado por significativa expansão e existam programas especiais de licenciaturas de iniciativa federal e/ou estaduais, bem como a interiorização de cursos de graduação privados na modalidade a distância.

Neste cenário, a formação continuada tem constituído a estratégia utilizada pelos órgãos de educação para suprir a falta de preparo dos professores para o exercício do magistério. Por outro lado, essa modalidade de formação pode minimizar a defasagem de conhecimentos provocada pela intensificação da produção e socialização do conhecimento decorrente das transformações técnico-científicas em curso.

Em discussões Gatti (2008, p. 57) chama a atenção para a diversidade de modos de realizar a formação continuada e conclui ressaltando “tudo que possa oferecer ocasião de informação, reflexão, discussão e trocas que favoreçam o aprimoramento profissional, em qualquer de seus ângulos, em qualquer situação”, situa-se no ângulo de formação continuada.

No contexto educacional brasileiro, a formação continuada recebeu diferentes denominações que revelam os propósitos educacionais de cada época. Assim, a partir da segunda metade dos anos de 1950, perpassando pelos anos de 1960 e 1970 foram desenvolvidos um conjunto de cursos de aperfeiçoamento decorrentes de acordo entre o Brasil e os Estados Unidos, objetivando melhorar a educação brasileira e com isto contribuir para o avanço do processo de desenvolvimento do país.

Com o propósito de promover a formação de instrutores de professores, oriundos de diferentes regiões do país, por meio de cursos, com duração de um ano, nos Estados Unidos para atuarem nas escolas normais e elementares mais importantes do Brasil. Além disso, o

Programa de Assistência Brasileiro Americana ao Ensino Elementar - PABAAE deveria elaborar e publicar textos didáticos que dariam suporte ao treinamento dos professores das escolas normais.

Nesse período alguns educadores brasileiros participaram de cursos nos Estados Unidos e, posteriormente nos Centros de treinamentos distribuídos em vários estados brasileiros (Rio Grande do Sul, São Paulo, Espírito Santos, Goiás e Minas Gerais que criou o PABAAE, cuja orientação metodológica desses treinamentos estava assentada no tecnicismo baseado no como fazer privilegiando os métodos e as técnicas de ensino, bem como a elaboração de materiais didáticos concretos na perspectiva de tornar a aprendizagem o mais próximo possível do aluno.

Nos cursos desenvolvidos nessa época, os formadores ensinavam demonstrando como deveria ser feito com os alunos, numa sequência de passos denominados de metodologias para ensinar as várias operações matemáticas, processos de alfabetização entre outros. Tais processos guardam similaridade com a tipologia de formação continuada sistematizada por Romanowski (2016) a partir dos estudos de Pérez Gomez (1998) classificada em: acadêmico, técnico, prático e de reconstrução social.

A formação continuada no processo acadêmico ocorre por meio da “transmissão de conhecimentos e de aquisição da cultura acumulada pela humanidade” (ROMANOWSKI, 2016, p. 212). Esse processo apresenta duas perspectivas, a enciclopédica e a compreensiva, sendo que na primeira, o formador se concentra na transmissão do conhecimento e na segunda, o formador além de ter o domínio do conteúdo, necessita também empregar as técnicas didáticas.

O processo de formação continuada de abordagem técnica está centrado na aplicação do conhecimento, o formador treina os professores para intervirem numa determinada situação.

No processo de formação continuada numa abordagem prática, a aprendizagem ocorre por meio da experiência e na aplicação em outras situações, deve ser criativa.

Em relação a construção social, uma outra fonte de demanda por formação continuada está relacionada a questões como insucesso e abandono escolar, baixo rendimento dos alunos, inserção do pro-

fessor iniciante, inclusão de alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares, reformas curriculares. Nessas situações, os sistemas de ensino oferecem programas voltados para a superação dessas situações.

## **Quem deve oferecer a Formação Continuada**

Durante várias décadas, as ações de formação continuada foram desenvolvidas pelos órgãos governamentais de educação. Essas ações eram repassadas para as secretarias que por meio de seus técnicos, inclusive dos supervisores educacionais, reuniam professores e outros profissionais da educação para desenvolverem suas ações: cursos, seminários, palestras, ciclos de estudos.

Nos últimos 15 anos, as universidades passaram a integrar o quadro de oferta dessas formações continuadas, gerando benefícios para as próprias universidades ao trazer para dentro de si a problemática de educação básica e ao mesmo tempo, integrar os universitários à dinâmica de escola básica. Conforme Bittencourt (2007, p. 67), “no espaço universitário, entendemos habitualmente a formação continuada como uma das novas funções das universidades, em cooperação com as Secretarias de Educação ou com as escolas públicas”.

Grande parte das escolas planeja e executa ações de formação continuada, muitas vezes, independente do órgão de educação possuir o seu plano de formação continuada, realizando na própria escola com o planejamento construído pelos professores.

Registros de processos de formação continuada apontam que mesmo as Secretarias Municipais de Educação tendo programas de formação, escolas individualmente optam por organizar a formação continuada de seus professores.

A intenção da escola com esta proposta diferenciada das demais escolas da Rede de Ensino era de atender aos interesses de professores diante da realidade vivenciada, que apresenta características diferentes das outras escolas, como o espaço físico com dimensões bem menores que em outras escolas e o uso compartilhado desses espaços. (DUTRA; MELO, 2016, p. 159)

As referidas autoras destacam que as professoras reconheciam nas experiências de formação continuada criada e desenvolvida na própria escola um espaço de construção de autonomia pedagógica.

Ainda sobre o desenvolvimento das ações de formação continuada, encontramos as empresas privadas contratadas por órgãos de educação em que os professores não participam do planejamento e sequer decidem sobre o conteúdo programático dessas ações.

## **Institucionalização da Formação Continuada**

Na legislação brasileira, a formação continuada passou a ser um direito dos profissionais da educação com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDBEN/96 (BRASIL, 1996) que expressa no §1º do art.62 que a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial e continuada e a capacitação dos profissionais do magistério e, no §2º “a formação continuada e a capacitação dos profissionais do magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância”.

A inclusão de formação continuada como um direito decorreu de movimentos dos educadores e das experiências desenvolvidas em estados da Federação nos anos que antecederam a formulação da LDBEN/96 e que prosseguem por meio da mobilização constante das associações que congregam profissionais da educação, pesquisadores e educadores de modo geral para a garantia desse direito pelo poder público.

O artigo 67 da referida lei determina que os sistemas de ensino deverão promover a valorização dos profissionais de educação para garantir o aperfeiçoamento profissional sistemático nos planos de carreira e remuneração instituídos nas diversas esferas.

O artigo 80 traz de forma explícita a obrigação do Poder Público desenvolver e veicular, programas de ensino a distância para todos os níveis e modalidades de ensino e de educação continuada.

Reforçando ainda mais o dever de oferta da educação continuada, o artigo 87, parágrafo 3º, inciso III declara que cada município devesse “realizar programas de capacitação para todos os professores



em exercício, utilizando, também para isto, os recursos da educação a distância”.

Estas determinações foram incorporadas aos Planos Nacionais de Educação (2001-2011 e 2014-2024) com o propósito de concretizar as metas relativas à valorização dos profissionais da educação básica e superior. No entanto, sabe-se que os sistemas de ensino devem dispor de mecanismos relacionados a democratização da gestão, da valorização e do financiamento das ações e isto nem sempre acontece por razões diversas que afetam o cotidiano das instituições.

Por ocasião da aprovação do II PNE, em 2014 o movimento das associações profissionais por uma política de formação dos profissionais da educação se intensificou no sentido de garantir o cumprimento da meta 15 no que se refere a concretização do regime de colaboração entre a União, os estados e os municípios e, assim assegurar a materialidade dos processos de formação inicial e continuada de educadores.

Nesse sentido, em julho de 2015 foram aprovadas as Diretrizes Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica por meio da Resolução nº 2, de 1 de julho de 2015 – CNE/CP constituindo desse modo, instrumento relevante para o avanço do processo formativo de profissionais da educação. Na ótica de Dourado (2016, p. 45) essa resolução:

Definiu dinâmica formativa, tendo por eixo a base nacional comum, definida nos referidos marcos regulatórios, passando a requerer das instituições formadoras um projeto institucional de formação, que se articule ao Projeto de desenvolvimento Institucional e o Projeto Pedagógico Institucional, par eu se materializa em projetos pedagógicos de cursos mais orgânicos e articulados à educação básica, e, desse modo, expressar a identidade institucional.

Para assegurar decretos já conquistados e objetivos da Resolução CNE/CP nº 2, de 2016 que estabeleceram as Diretrizes Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Funcionários de Educação Básica, respectivamente foi instituída a Política Nacional de Formação dos Profissionais de Educação Básica, por meio do Decreto nº

8.752, de 9 de maio de 2016. Um dos aspectos fundamentais para a concretização da política.

## **DESAFIOS DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NO PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM SALAS MULTISSERIADAS**

A retomada da história da supervisão escolar e mais recentemente da coordenação pedagógica mostra que este profissional da educação apresenta em sua trajetória, a persistência de uma função desenvolvida desde os anos de 1950 aos dias atuais – a melhoria da dimensão didático-metodológica da prática do professor.

De executor de formação determinada pelos órgãos de comando da educação, ao desenvolvimento de pequenos cursos pensados e executados na própria escola ou em instituições de Ensino Superior, esta ação considerada central no desenvolvimento de sua função, nem sempre é realizada de forma tranquila e com resultados positivos para a prática pedagógica dos professores, pois variam conforme os níveis e modalidades de ensino, natureza e organização da unidade escolar, além das relações sociais entre os integrantes da comunidade escolar, das dinâmicas pessoais entre outros aspectos.

Na visão de Garrido (2006), o trabalho do coordenador pedagógico constitui-se essencialmente do desenvolvimento de processos de formação continuada que ocorrem no espaço escolar. Nesse sentido, exerce “papel de articulador e integrador dos processos educativos [...] contribuindo na produção de um ambiente propício ao desenvolvimento da aprendizagem, do conhecimento, do trabalho coletivo e interdisciplinar, da ética e da cidadania na perspectiva de uma educação, de uma escola, de uma sociedade cada vez mais inclusiva” (BRASIL, [201-]).

No entanto, a formação inicial e continuada do coordenador pedagógico tem sido muito limitada em relação aos fundamentos teóricos repercutindo significativamente em sua prática. Essa fragilidade pode estar na base de desafios enfrentados pelo coordenador.

Domingues (2014) ao referir-se sobre a formação desenvolvida pelo coordenador pedagógico, opondo-se à esperada homogeneização de comportamentos pedagógicos na escola, destaca três desafios:

“ os limites de uma formação circunscrita à escola” decorrente das inúmeras atribuições assumidas no cotidiano da escola comprometendo a realização de um trabalho de reflexão sobre a prática e a consequente construção coletiva de estratégias que contribuem com a aprendizagem dos alunos.

Outro desafio apontado pela autora refere-se “à formação como processo indeterminado”, neste caso o coordenador pedagógico tem apenas a escola como local do desenvolvimento da formação, restringindo a participação dos professores à busca de outros espaços.

O terceiro desafio refere-se “à articulação entre as necessidades da formação, a cultura escolar e as determinações das políticas públicas” em relação a esse aspecto, entende-se que uma parte significativa das políticas educacionais ao chegarem na escola se transformam em cultura escolar.

A escola lócus da pesquisa situa-se em um povoado de município da região da Baixada Maranhense, com aproximadamente 36.000 habitantes. A Secretaria Municipal de Educação em colaboração técnica e financeira com o Estado e a União administra as ações educacionais no âmbito do município.

O município onde se desenvolve a coordenação pedagógica, objeto deste estudo, possui 77 (setenta e sete) escolas que compõem a oferta da educação do campo, sendo 17 (dezesete) escolas polo e 60 (sessenta) escolas anexas em que cada polo congrega de 3 a 7 escolas anexas, localizadas nas proximidades da escola polo. No âmbito da escola, a equipe é composta por 01 (uma) gestora, 01 (uma) coordenadora pedagógica (que atende até 4 escolas polos e seus anexos) professoras, agentes administrativos e vigias.

Cabe ao coordenador pedagógico “orientar e formar continuamente os professores no fazer pedagógico para desenvolver as ações e assim alcançar as metas previstas no Plano Municipal de Educação” (PENALVA, 2015).

META 17: Assegurar em regime de colaboração entre o Município, a União e o Estado para que no prazo dos 4 (quatro) primeiros anos de vigência deste PME, seja implantada uma política municipal de formação e valorização dos profissionais da educação, assegurando que todos os

professores da Educação Básica possuem formação específica em nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam e 95% (noventa e cinco por cento) dos docentes tenham formação em nível de pós-graduação, até a vigência deste Plano.

17.1 Garantir as condições para implementação de formação continuada na rede pública de ensino de forma articulada, contemplando os diversos segmentos da escola (docentes, gestores, administradores, AOSD's, vigias, coordenadores pedagógicos e demais servidores);

17.2 Assegurar até o início do ano letivo de 2016 as condições para o cumprimento de 1/3 da jornada de trabalho dos profissionais do magistério da rede pública de ensino, destinado as atividades extraclasse preferencialmente no próprio local de trabalho, garantindo que o professor prepare suas aulas, realize estudos e trabalhos, participe de programas de formação continuada e tenha acompanhamento técnico pedagógico sistemático da sua prática educativa;

17.3 Assegurar o ingresso no serviço público através de concurso para preenchimento de vagas necessárias e formação de quadro de reservas; (PENALVA, 2015).

A escola polo onde se desenvolveu a pesquisa possuía em 2016: 2 (duas) salas de aula, 1 (um) laboratório de informática, 2 (dois) banheiros, 1 (uma) cantina, 1 (uma) secretaria e 1 (um) pequeno pátio. Os alunos ocupam os espaços da seguinte forma:

**Quadro 1 - Espaço utilizado na Escola**

<b>Turno matutino</b>	<b>Tuno vespertino</b>
1ª sala (maternal, infantil I e II)	1ª sala (6º ano)
2ª sala (1º e 2º ano)	2ª sala (7º ano)
3ª sala (3º, 4º e 5º ano) – onde deveria funcionar o laboratório de informática.	3ª sala (8º e 9º ano) – onde deveria funcionar o laboratório de informática

Fonte: Secretária da Escola.

Além da análise do Plano Municipal de Educação colheu-se depoimentos de 9 (nove) professoras, 1(uma) gestora, 1 (uma) coordenação pedagógica, por meio de entrevistas semiestruturadas.

No que se refere a prática da formação continuada na escola, 50% (cinquenta por cento) das professoras entrevistadas afirmaram que as formações são promovidas pela Secretaria Municipal de Educação sob a direção da coordenadora pedagógica ou de técnicos contratados por empresas, no caso de programas educacionais oriundos de outras instituições. A outra metade das professoras inclusive a coordenadora pedagógica informou que as formações continuadas são promovidas pela própria escola, incluindo o Planejamento Pedagógico e a construção do Projeto Político Pedagógico.

Esses encontros são realizados de forma sistemática (uma vez por mês) para trocar experiências, discutir a prática pedagógica, tirar dúvidas, receber orientações, tratar temas atuais diversificados da educação, tudo isso na perspectiva de atender as necessidades dos alunos.

Estudos realizados por Gatti (2009 - 2011) mostram que as próprias secretarias municipais de educação planejam e desenvolvem a formação continuada de suas escolas, seja por meio de centros de formação, ou de programas, ou ainda de projetos estruturados para dar conta das ações formativas que em geral são desenvolvidas de forma sistemática, voltadas para a proposta curricular, buscando sucesso na aprendizagem dos alunos.

Constatou-se em relação à escola em estudo, que as ações formativas estão centradas nas necessidades dos alunos, sem que seja apontado o currículo enquanto expressão das aprendizagens formais, não formais, informais e espontâneas construídas nas relações que ocorrem na escola, na família, na comunidade, como direção do processo educativo. (LIBÂNEO, 2012).

Em relação a concepção de formação continuada, os sujeitos da pesquisa, manifestaram-se do seguinte modo:

- [...] mecanismo que serve para o professor se atualizar sobre temas que condizem com a educação [...] uma espécie de reciclagem para o professor. (P4)
- [...] são imprescindíveis para melhorar minha prática na sala de aula [...] (P8)
- [...] momento de reflexão sobre a teoria e a prática de ensino aplicada na sala de aula, possibilitando a melhoria do meu trabalho, enquanto docente (P5)

– [...] *aprimoramento do profissional da área educacional, é um dos mais importantes e eficientes instrumentos de trabalho com qualidade [...]* (CP)

Os enxertos destacados expressos por professores são portadores de termos comuns aos que Marin (1995) aponta como amplamente utilizados entre os anos de 1960 e 1980. Cada um trazendo a concepção de educação dominante em cada contexto histórico, marcada, portanto, por diferentes tendências e abordagens teórico-metodológicas.

Constata-se nesse conjunto de posicionamentos declarados que cerca de 2 (dois) professores ainda expressam concepções afinadas com o modelo da racionalidade técnica “no qual o professor é um técnico executor de tarefas planejadas por especialistas” (RAMALHO, 2003, p. 50).

No entanto, entre os depoimentos há uma professora que inclui a reflexão sobre a teoria e a prática pedagógica desenvolvida em sala de aula, indicando uma concepção de formação continuada mais contemporânea em que a reflexão possibilita o conhecimento sobre si e sobre as ações que realiza e sobre os fundamentos teóricos dessas ações na perspectiva de desencadear um processo de mudança.

Em se tratando da contribuição do professor para a realização da formação continuada os entrevistados se posicionaram:

- *Em salas regulares ou multisseriadas enriquecendo as discussões mediante as nossas experiências. [P8}*
- *Participo das discussões e compartilho minhas experiências vividas ao longo desses 10 anos de sala de aula. [P1]*
- *Participo ativamente, fazendo pergunta, tirando dúvidas, dando depoimentos e tento junto com os formadores buscar soluções para os problemas que assolam a educação. [P4]*
- *Sempre que posso participar das formações em rede e percebo que quando relato as metodologias que aplico na minha sala de aula desperto o interesse daqueles que encontram dificuldades para lecionar com alunos que apresenta diferentes níveis de aprendizagem. [P5]*

Os depoimentos mostram as diferentes formas de contribuição do professor na concretização da formação continuada, trazendo efei-

tos positivos na superação de problemas educacionais. Há um entendimento de que é um espaço de compartilhamento de experiências.

Estrela (2006) ao discutir sobre a formação continuada destaca que a mesma já constitui uma cultura, ou seja, a participação dos professores se faz independente da “necessidade dos créditos para a progressão na carreira” (p. 69). O mesmo pode ser pensado no caso da escola em foco, os professores consideram “um espaço de aprendizado, de troca de experiências, de busca de respostas para questões da educação em geral e do cotidiano da escola”.

Conforme apontado, anteriormente, o trabalho de coordenador pedagógico realizado com professores de salas multisseriadas reveste-se de uma maior complexidade que nas salas “regulares” face a heterogeneidade dos alunos (idade e anos escolares).

No atual contexto da escola pública e em especial das salas multisseriadas, o coordenador pedagógico enfrenta muitos desafios na realização de seu trabalho. Na ótica dos professores entrevistados destacam-se:

- É convencer alguns professores que a mudança é necessária e que o ensino não tem uma fórmula pronta. (P1)*
- A quantidade de escolas que ele precisa acompanhar, a distância e o seu acesso entre elas. Por esse motivo nem sempre é possível acompanhar todas de perto e por isso não dá o devido suporte aos professores e alunos. (P4)*
- A falta de compromisso de alguns professores que não participam das formações e quando participam não colocam em prática o que foi aprendido. (P3)*
- Os desafios são muitos, entre eles, a falta de compromisso de alguns que vão as formações e não prestam atenção nas informações dadas. (P6)*

Os professores apontam como um dos principais desafios do coordenador pedagógico é fazê-los aplicar em sala de aula o que aprendem nas formações continuadas. Esta atitude é atribuída à falta de compromisso por parte de alguns professores. Para Fusari (2015, p. 23-24) “[...] não há política ou programa de formação continuada que consiga aperfeiçoar um professor que não queira crescer, que não perceba o valor do processo individual-coletivo.

Como se vê, a pressão por mudanças não se restringe a agentes externos (técnicos da Secretaria de Educação ou outros órgãos), conforme depoimentos dos próprios professores da escola e coordenadora pedagógica esperam que as ações formativas produzam mudanças nas práticas pedagógicas dos professores.

Discutindo essa questão Garrido (2007, p.10) destaca que

mudar práticas pedagógicas não se resume a uma tarefa técnica de implementação de novos modelos a substituir programa, métodos de ensino e formas de avaliação costumeiro. Mudar práticas significa reconhecer limites e deficiências no próprio trabalho [...] significa alterar valores e hábitos que caracterizam de tal modo nossas ações e atitudes que constituem parte importante de nossa identidade pessoal e profissional [...] mudar práticas pedagógicas significa empreender mudanças em toda a cultura organizacional.

De fato, mudar a prática pedagógica do professor envolve um conjunto de situações complexas, pondo em questão aspectos de ordem pessoal, profissional e institucional.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reformas educativas desencadeadas a partir dos anos de 1990 trouxeram para a escola um aumento e uma diversificação das atividades que afetam todos os profissionais da educação em exercício. Em relação ao coordenador pedagógico essa política se deu de uma forma mais acentuada, aprofundando a perda de foco da ação desse profissional.

Estudos abordando as funções do coordenador pedagógico em escolas maranhenses apontam o desvio de sua função pedagógica para o exercício de trabalhos burocráticos (preenchimento de material gráfico para controle dos professores e/ou informativos com o fluxo dos alunos) substituição do professor em sala de aula, assessoramento à gestora da escola, em especial no que se refere à relação com a família, dentre muitos outros.

Nesse rol de novas atribuições a formação continuada ainda é desenvolvida pelo coordenador pedagógico em parte das escolas, e



constitui espaço de reflexão dos professores sobre sua prática, inclusive, torna-se também o momento de socialização das dificuldades surgidas no cotidiano escolar.

Em se tratando das salas multisseriadas localizadas em escolas de campo, a formação continuada traz muitos desafios ao coordenador pedagógico, que foram apontados durante a pesquisa:

- Atendimento ao professor de forma sistemática, considerando a quantidade de escolas/professores em atuação e a distância entre a localização das escolas;
- Ausência de formação específica do coordenador pedagógico de modo que possua domínio de conhecimentos interdisciplinares e experiência para orientar e formar continuamente os docentes em suas necessidades de trabalho coletivo em salas com alunos de vários níveis de aprendizagem.
- Garantia do envolvimento de todos os professores no processo formativo e o seu compromisso de implementar mudanças na prática pedagógica a partir das reflexões e encaminhamentos feitos em conjunto.

O trabalho do coordenador pedagógico apresenta muitos desafios entre os quais e talvez o maior deles seja o de provocar mudança nas práticas pedagógicas dos professores no âmbito de um projeto comum.

## REFERÊNCIAS

Arapiraca, J. O. **A USAID e a Educação Brasileira**: um estudo a partir de uma abordagem crítica da teoria do capital humano. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1982.

ARROYO, M.; FERNANDES, B.M. **A Educação Básica e o Movimento Social no Campo**. (Por uma Educação do Campo). Brasília, 1999.

ARROYO, M. G. *et al.* **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

BITTENCOURT, A. B. Sobre o que falam as coisas lá de fora: formação continuada dos profissionais da educação. In: FERREIRA,

N. S. C. (Org.). **Formação Continuada e Gestão da Educação**. São Paulo: Cortez, 2007.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 2 jul. 2015.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Parecer n. 252/1969, de 11 de abril de 1969**. Estudo pedagógico superiores. Mínimo de conteúdo e duração para o curso de graduação em Pedagogia. Relator: Valnir Chagas. Documenta, n.100, p. 101-17, 1969a.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Resolução n. 2, de 11 de abril de 1969**. Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados na organização do Curso de Pedagogia. Documenta, Brasília, DF, nº 100, p. 113-117, 1969b.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 5 out. 1988.

BRASIL. **Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016**. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica.

BRASIL. Escola de Gestores da Educação Básica. Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Coordenação Pedagógica. **Sala Ambiente Realidade Escolar e Trabalho Pedagógico**. [201-]. Disponível em: [http://coordenacaoescolagestores.mec.gov.br/uft/file.php/1/coord\\_ped/sala\\_2/mod02\\_1unid\\_2.html](http://coordenacaoescolagestores.mec.gov.br/uft/file.php/1/coord_ped/sala_2/mod02_1unid_2.html). Acesso em: 17 dez. 2018.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 23 dez. 1996.

CAETANO, V. N. S. **Educação do Campo em Breves/PA: prática pedagógica em classe multisseriada**. 2013, 221F. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará. Belém, 2013.

CALAZANS, Maria Julieta Costa. Para compreender a educação do Estado no meio rural: traços de uma trajetória. In: THERRIEN, Jacques; DAMASCENO, Maria Nobre (Coord.). **Educação e escola no campo**. Campinas: Papirus, 1993. p. 15-40.

DOMINGUES, I. **O coordenador pedagógico e a formação contínua do docente na escola**. São Paulo: Cortez, 2014.

DOURADO, L. F. Valorização dos profissionais da educação Desafios para garantir conquistas da democracia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 18, p. 37-56, jan./jun. 2016.

DUTRA, R.M.M.; MELO, M.A. Prática docente e autonomia pedagógica na Educação Infantil: um olhar sobre a formação continuada de professores. In: NASCIMENTO, I.V.; MELO, M.A.; MORAES, L.C.S.; BONFIM, M.N.B. (Orgs.) **Formação Continuada de Professores: múltiplas facetas**. São Luís: EDUFMA, 2016.

ESTRELA, M. T. A formação contínua entre a teoria e a prática. In: FERREIRA, Naura (Org). **Formação continuada e gestão da educação**. São Paulo: Cortez, 2003. p.43.

FUSARI, J.C. Formação Continuada de Educadores na escola e em outras situações. In: BRUNO, E.B.G.; ALMEIDA, L.R.; CRISTOV, L. H. S. (Orgs.). **O Coordenador Pedagógico e a Formação Docente**. 13. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

GARRIDO, E. Espaço de formação continuada para o professor-coordenador. In: BRUNO, Eliane; ALMEIDA, Laurinda; CHRISTOV, Luiza (Orgs.). **O Coordenador pedagógico e a formação docente**. 8. ed. São Paulo: Loyola, 2007.

GATTI, B. Análise das políticas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas: Autores Associados, v.13, n.37, p. 57-69, jan./abr. 2008.

INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. **Panorama da educação no campo**. Brasília: INEP, 2007.

JANATA, N. E.; ANHAIA, E.M. Escolas/Classes Multisseriadas do Campo: reflexões para a formação docente. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 3, p. 685-704, jul./set. 2015.

LIBANEO, J.C; OLIVEIRA, J.F. TOSCHI, M.S. **Educação Escolar: políticas, estruturas e organização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MARIN, A. J. Educação continuada: Introdução a uma análise de termos e concepções. **Cadernos Cedes 36: Educação Continuada**. Campinas, São Paulo: Cadernos Cedes, 1. ed. 1995. p.13-20.

PAIVA, E. V.; PAIXÃO, L. P. **O PABAE**. Brasília: MEC. INEP, 1995. 27 p. (Série documental relatos de pesquisa; n. 34). BBE v. 40, n. 1, 1995.

PENALVA. **Lei nº 397, de 24 de junho 2015**. Institui o plano municipal de educação 2015.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. A função e formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In: SACRISTÁN. J. Gimeno; PÉREZ

GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre, RS: Artmed, 1998.

PIRES, A. M. **Educação do campo como direito humano**. São Paulo: Cortez, 2012 (Coleção Educação em Direitos Humanos)

RAMALHO, B. L.; NUÑEZ, I. B.; GAUTHIER, C. **Formar o professor profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios**. Porto Alegre: Sulina, 2003.

SAVIANNI, D. **História da idéias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

SILVA, B. T. ; FREITAS, V.G ; DURÃES, Sarah Jane . As oposições enfrentadas pelo PABAE durante sua implantação. In: CONGRESSO EM DESENVOLVIMENTO SOCIAL. 4., 2014. Mobilidades e Desenvolvimentos. Montes Claros: Unimontes, 2014. v. 1.



## CAPITULO 17

# MOVIMENTOS NA FORMAÇÃO CONTINUADA DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PONTA GROSSA

Simone Regina Mawnosso Cartaxo  
Victoria Mottim Gaio

## INTRODUÇÃO

No interior da escola o coordenador pedagógico desenvolve diferentes atividades, tanto relacionada aos alunos, como aos professores, comunidade escolar e questões burocráticas. Conforme aponta Pinto (2011), as quatro grandes áreas de atuação deste profissional envolvem a coordenação dos programas de desenvolvimento profissional dos educadores, coordenação do trabalho pedagógico junto aos professores e aos alunos, direção da escola e articulação da escola com a comunidade local.

Ao reconhecer as diferentes atribuições a serem desenvolvidas por esse profissional, reconhecemos também as dificuldades encontradas no seu cotidiano, como aponta Placco (2012), ao relatar que o coordenador pedagógico fica “apagando incêndio” por conta das diversas necessidades presentes no cotidiano escolar.

Nesse sentido, passamos a nos questionar qual a formação continuada que esse profissional recebe para desenvolver o seu trabalho

e superar suas dificuldades. Para compreender a sua formação, sentimos a necessidade de desvelar como se constituiu o coordenador pedagógico na Rede Municipal de Ensino (RME) de Ponta Grossa e assim reconhecer o movimento da sua formação continuada, para isso, realizamos o histórico da secretaria e do coordenador apresentando a formação nos diferentes momentos estabelecidos.

A presente análise é resultante da pesquisa realizada com oito sujeitos denominados Profissionais da Educação, pois foram sujeitos que atuaram na Secretaria Municipal de Educação ocupando diferentes cargos como chefes de departamento, secretárias de educação, chefes de equipes de supervisão e orientação. Além da participação de dez coordenadores pedagógicos que atuam diretamente nas escolas.

Ao definir como objeto a formação continuada do coordenador pedagógico, apoiamos a ideia de que a formação continuada é entendida como aquela que acontece durante toda a carreira do docente, ou seja, após a formação inicial que é a base da formação dos professores, haverá a continuação com a formação contínua.

Concordamos com Nóvoa (1995) ao apresentar que a formação estimula o desenvolvimento profissional quando promove a formação de professores reflexivos e que participem de fato do processo educacional, defendendo a formação que acontece “através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência” (NÓVOA, 1995, p. 25).

Ao reconhecer a experiência do professor, Nóvoa ressalta a necessidade de “valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional” (NÓVOA, 1995, p. 27), ao assumir essa responsabilidade o professor passa a ser protagonista na implementação de políticas. Sendo assim, a formação continuada não é aquela que apenas traz novos conhecimentos aos professores, mas, além disso, promove a reflexão de problemas e necessidades advindas da própria prática dos docentes.

A formação continuada, neste estudo, é considerada a partir do eixo epistemológico da teoria como expressão da prática (MARTINS, 1996), pois consideramos que a teoria é expressa na ação dos sujeitos, ou seja, a partir do reconhecimento de sua prática, situada historicamente, considerada como a base do conhecimento. Nesse sentido, pondera-se o conhecimento do sujeito, a ação prática, a luta de classes, visando a sistematização coletiva do conhecimento.

Desta forma, concebemos que a formação continuada fundamentada na sistematização coletiva do conhecimento acontece em quatro momentos apresentados por Martins (2006). O primeiro momento é a descrição da prática no plano empírico, momento de relatar as práticas pedagógicas exercidas pelo profissional. O relato das práticas acontece “no sentido de explicá-las, compreendê-las para buscar algum tipo de alteração na direção pretendida” (MARTINS, 2006, p. 92). Neste momento os professores apresentam seus desafios, dificuldades, a fim de buscar a superação dos mesmos.

O segundo momento é a explicação da prática mediatizada pelas tendências da educação, em que “torna-se necessário procurar as mediações que possibilitem explicar e compreender esse produto, para negá-la dialeticamente, transformando-a” (MARTINS, 2006, p. 100). Com as tendências educacionais busca-se compreender as práticas para transformá-las.

Em seguida, busca-se a compreensão da prática pedagógica no nível da totalidade, ou seja, a prática nas múltiplas determinações. Esses determinantes são históricos, políticos e sociais e que a partir da compreensão dessa totalidade é possível negar dialeticamente a prática e buscar sua transformação (MARTINS, 2006). O último momento acontece após a compreensão dos determinantes que influenciam a prática buscando então elaborar coletivamente propostas de intervenção e transformação (MARTINS, 2006).

Por esse motivo, ao assumirmos o eixo da teoria como expressão da prática, concebemos a formação continuada que tenha como ponto de partida a prática dos professores, a fim de pensar, refletir sobre ela e de maneira coletiva, transformá-la. Ao propor uma formação continuada que desconsidera as questões da prática, reforça a teoria como guia da ação prática, não sendo essa a perspectiva aqui defendida.



Para seu desenvolvimento a pesquisa buscou em documentos e entrevistas com os sujeitos apresentar o início deste profissional e sua formação, sendo assim, ao realizar a busca pela constituição do coordenador pedagógico na RME de Ponta Grossa, identificamos que o início de atuação deste profissional foi na década de 1970, porém, nas funções fragmentadas de supervisor e orientador e posteriormente, com as mudanças das legislações e formações, unificando as funções tornando-se o pedagogo. Esse movimento foi apresentado em quatro períodos históricos, os quais se relacionam aos períodos apresentados por Martins em âmbito nacional.

### **MARCAS DO TECNICISMO: o supervisor escolar e o orientador educacional (1970-1982)**

O primeiro período foi marcado pelo início da função do coordenador pedagógico na rede municipal, porém, com funções fragmentadas de supervisor escolar e orientador educacional, reflexos da formação do curso de Pedagogia voltado para as habilitações. Organizou-se grupos de supervisores orientadores na própria secretaria, que ficavam responsáveis fiscalizar o trabalho dos professores nas escolas.

O viés tecnicista estava presente baseada na Lei 5.692/71, que definiu o curso de Pedagogia para formar os professores para o Magistério, diretores de escolas, orientadores educacionais, supervisores escolares e inspetores de ensino (SAVIANI, 2009, p. 147).

No município, começaram a ser elaborados os primeiros decretos e leis contendo o supervisor e o orientador no quadro de profissionais, como, por exemplo, o Decreto nº 190 (PONTA GROSSA, 1979), que esclarece as atribuições do orientador e do supervisor, denominando o trabalho do orientador educacional relacionado ao educando e o supervisor escolar atuando diretamente com os professores e com o rendimento escolar.

Silva (1987) esclarece que o supervisor escolar originou-se da função supervisora presente nas fábricas, do modelo capitalista, em que o trabalhador realiza uma ação puramente técnica e o empregador realiza o controle deste trabalho, relacionando-se com a questão de garantir o processo, controlar a eficácia. No contexto escolar,

a intenção era garantir a execução do que foi planejado (SILVA, 1987).

O orientador educacional, segundo Pimenta (1991), tem origem na orientação profissional, que surgiu em meio à industrialização e tinha como objetivo fazer testes com os trabalhadores e mostrar qual seria o seu trabalho a partir de suas capacidades. Com isso, foi trazida para o interior da escola com o intuito de orientar os alunos de acordo com suas aptidões, era visto como aquele responsável em atuar com os educandos, no sentido de acompanhá-los em questões que eles precisassem, tanto em relação aos estudos como à vida pessoal (LÜCK, 1981).

A organização dos supervisores e orientadores lotados na Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC) se manteve em 1980, a função ainda era de vigilância, de aplicação de provas, conforme aponta Luck (1981). Esse período é marcado por processos de reformulações no curso de Pedagogia, que começam a enxergar o professor, a sua prática, estando mais próximo à realidade escolar, repercutindo em mudanças na concepção sobre a divisão de trabalho.

Neste período não eram elaboradas formações continuadas a estes profissionais, relacionando-se às concepções presentes da época de que a formação inicial garantia o trabalho do profissional, além de ser uma função nova no sistema. No entanto, essas concepções começavam a dar sinais de mudanças, que marcam um novo período histórico.

### **MARCAS DA ABERTURA POLÍTICA: o diálogo do supervisor e do orientador com a escola (1983-1988)**

O segundo período apresenta o movimento de mudança de concepção na rede municipal. Os supervisores e orientadores ainda estavam lotados na secretaria e iam até as escolas para acompanhar os professores, porém, a proposta era de modificar o viés específico de fiscalização e auxiliar os professores, apontando ideias, sugestões, a fim de melhorar o ensino.

O movimento de repensar a concepção tecnicista decorreu das ações geradas na década de 1980, que, conforme Martins (1996), foi

marcada pela abertura política do regime militar que aconteceu a partir de 1964, e com isso houve “Novas palavras de ordem: partir da prática, compromisso político com as ‘camadas populares’, transformação social, unidade teoria-prática” (MARTINS, 1996, p.84). Tal abertura e mudança no contexto nacional refletiram no trabalho das escolas e na concepção dos profissionais da rede municipal.

Este período é denominado por Martins (2006) de “dimensão política do ato pedagógico”, pois foi marcado pela participação social, por mobilizações e, assim, os professores começaram a repensar o seu trabalho, que era predeterminado e fiscalizado por outros sujeitos, buscando, então, maior participação.

Saviani (2007) relata que esse período foi marcado pela constituição de associações, sindicatos e pelo movimento de organização dos profissionais da educação e da ampliação da produção acadêmico-científica, o que refletiu na prática desses profissionais.

Ao repensar o trabalho do supervisor e orientador, passa-se a pensar em profissionais para dar apoio aos professores, que acompanhem o trabalho pedagógico. Para isso, tornou-se necessário repensar a formação que esses profissionais recebiam para desenvolver suas funções, nesse sentido, Saviani (2008) aborda a discussão ocorrida sobre a especificidade das habilitações, principalmente a supervisão escolar, trazendo a necessidade de haver uma especificidade tanto teórica como prática para essa formação.

Essa constatação levou à convicção de que, em verdade, as chamadas habilitações técnicas não passavam de uma divisão de tarefas no campo da educação, passíveis, pois, de serem exercidas pelo mesmo profissional desde que adequadamente qualificado. A profissão, isto é, a atividade socialmente requerida, seria uma só: a educação; e o profissional apto a desempenhá-la seria, igualmente, apenas um: o educador ou pedagogo. Administração, orientação, supervisão etc. seriam tarefas educativas que integram a lista de atribuições de um mesmo profissional: o educador (SAVIANI, 2008, p. 33).

Conforme mostra o autor, esse período foi de inúmeros questionamentos sobre a formação do supervisor e do orientador, voltando-

-se o olhar para a formação do pedagogo. As concepções presentes nas funções do supervisor e do orientador sempre estiveram estritamente relacionadas com a visão presente no curso de Pedagogia, e, por esse motivo, as concepções acompanharam as mudanças que ocorreram nas legislações.

A RME de Ponta Grossa acompanhou esses movimentos de reformulação e repensar sobre o trabalho, propondo, em 1987, o Projeto Realidade, no qual os objetivos eram reduzir as reprovações e evasões na primeira série, priorizar a qualidade, capacitar o professor e dar mais tempo ao professor e ao aluno para a vivência da alfabetização (IPARDES, 1993), refletindo no trabalho dos supervisores, orientadores e professores, exigindo uma mudança de concepção do trabalho.

Com relação à formação continuada dos supervisores e orientadores neste período, destacamos que houve o início do investimento na formação, ainda que o grupo estivesse apenas na secretaria de educação, os profissionais passaram a participar de cursos, de estudos de diferentes autores, mas ainda sem haver uma equipe direcionada a isso ou projetos de formação continuada.

### **A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO NA ESCOLA: relações coletivas do supervisor e do orientador (1989-2000)**

Este período da RME relaciona-se ao segundo período denominado por Martins (2006) de “organização do trabalho na escola”, marcado pela necessidade de olhar e se inserir na prática, e pela quebra do sistema organizacional da escola, ou seja, é o movimento de modificar as estruturas, agir de forma diferente daquela que é imposta, desenvolvendo um trabalho mais coletivo, com mais parcerias, entrando aqui o papel do supervisor e orientador, para deixar de ser um trabalho de fiscalização e sim um trabalho conjunto.

Martins (1998, p.72) afirma que, neste período, o supervisor “colocar-se ao lado dos professores e não acima deles é um imperativo para a luta por um processo de ensino que atenda aos interesses e às necessidades práticas da clientela oriunda das classes trabalhadoras”.

Então, nessa gestão, os supervisores e orientadores saem da secretaria de educação e vão trabalhar lotados nas escolas para atender de perto as necessidades da escola. Contudo, uma equipe permanece na SME para organizar o trabalho e a formação dos supervisores e orientadores que estavam no chão da escola.

Nesse movimento de pensar a formação, foi elaborado o Dia D, que era um dia do mês dedicado aos estudos na escola. O Sujeito 4 relata esse percurso, apresentando que o grupo que estava na secretaria dialogava com o secretário sobre as questões referentes à formação, e ao sugerirem a formação na escola, foi elaborado esse dia específico, como ela explica:

O dia D vai ser o dia que não vai ter aula, nós vamos explicar para as famílias, para os pais, e a escola vai parar para que se pense, a escola precisa pensar. Criamos o dia D, uma vez por mês, cada uma ia numa escola e quando eram escolas menores, mais perto, a gente juntava e nós discutíamos, fazíamos um estudo, um tema que era um tema pra todas as escolas, fazíamos depois uma discussão, as que estavam na secretaria, e nós nos distribuíamos naquele dia também (S4).

Nesta gestão, houve o primeiro congresso de educação, trazendo autores modernos e novas perspectivas para a educação. Foi um momento de apostar na formação, incentivando a participação dos professores, período de investimentos financeiros, aquisição de novos livros, congressos com autores renomados.

Este período foi caracterizado por Martins (2006) como a sistematização coletiva do conhecimento, marcada por considerar a prática do sujeito, os interesses e conhecimentos adquiridos nesta prática; assim, é possível destacar que o movimento de formação deste período esteve realmente atrelado à prática dos professores.

Permanecem as formações separadas entre supervisor e orientador, formações estas que eram elaboradas pelo grupo da secretaria e aconteciam em forma de grupos de estudo, trocas de experiências e também reuniões burocráticas. A estrutura das formações oferecidas realça o processo de mudança de concepção, voltando o olhar para a escola. O viés tecnicista foi perdendo força e, com as reformulações

no curso de Pedagogia, não se entendia mais o trabalho pedagógico como algo fragmentado, começando-se a pensar na figura do pedagogo.

### **O PEDAGOGO: a unificação das funções no contexto da reestruturação do capitalismo (2001-2018)**

No quarto e último período, sendo este o atual, destacam-se as mudanças na rede municipal relacionadas ao contexto nacional, em que a ênfase passa a ser na aprendizagem, no aprender a aprender, cuja lógica compreende o sujeito “não mais como um ser historicamente situado, portador de um conhecimento que adquire na prática laboral, mas um sujeito intelectualmente ativo, criativo, produtivo, capaz de dominar os processos de aprender.” (MARTINS, 2006, p.88). Ou seja, é a reestruturação do capitalismo que exige do coordenador pedagógico ação criativa para resolver de forma técnica os problemas da prática. Segundo Saviani (2010), seria a capacidade de buscar conhecimentos por si mesmo e o sentido do aprender a aprender é associado ao movimento de atualização constante dos trabalhadores para se manter no mercado de trabalho.

Em 2001 houve legalmente a mudança de supervisores e orientadores para a figura do pedagogo. Essa mudança aconteceu com o Decreto nº 714 (PONTA GROSSA, 2001), que regulamenta a função de pedagogo da RME, revogando o Decreto nº 434 (PONTA GROSSA, 2001), que regulamentava a função de supervisor e orientador.

Nas funções específicas presentes no decreto, o pedagogo trabalha com a comunidade, com os professores, com a formação continuada dos mesmos, com os alunos e outras, de acordo com a secretaria, ou seja, é uma amplitude de atribuições, por isso é necessário ter clareza da sua função e do trabalho a ser desenvolvido na escola.

As discussões sobre o coordenador pedagógico auxiliam a compreender as funções que este assume diariamente. Para Pinto (2011), o pedagogo escolar é aquele que atua fora da sala de aula, que organiza o trabalho do professor, realiza a mediação das atividades docentes e discentes, porém, acontece desvio de função do pedagogo, ao considerar que o mesmo possui muitas atribuições, por vezes deixa

de atuar nas atividades pedagógicas e apenas atende as emergências. Neste mesmo sentido, Placco (2012) aborda a questão do cotidiano escolar quando o pedagogo apenas apaga incêndios, ou seja, resolve questões imediatas, deixando de lado a questão pedagógica; contudo, conforme afirma Orsolon (2002), o coordenador é agente de transformação na escola, cujo papel é relevante de formador, de agente de mudanças.

Souza (2002) também aborda o papel do coordenador na formação continuada dos professores e na constituição do grupo de docentes, auxiliar no planejamento, nas questões que envolvem a aprendizagem dos alunos. Além dessas questões, o coordenador participa e promove a elaboração do projeto político pedagógico da escola, constituindo no coletivo a identidade da escola (DOMINGUES, 2009).

Nesse contexto de multiplicidade de funções, Kuenzer (2002) problematiza a unificação da supervisão e do orientador no pedagogo, trazendo a questão do pedagogo multitarefa, de forma que essa unificação acontece para seguir os moldes do capitalismo, diminuindo profissionais e deixando apenas uma pessoa para desenvolver diversas tarefas. A autora destaca que,

Por isso, não basta a unificação no âmbito da formação; é preciso que esta se dê a partir das categorias que historicamente tem se construído no campo da pedagogia emancipatória, articulada às demais formas de destruição das condições materiais que geram a exclusão (KUENZER, 2002, p.55).

Neste período, a partir do ano de 2001, a formação continuada do pedagogo na RME foi realizada pelo Instituto Ayrton Senna e pela equipe presente na secretaria, com o programa Escola Campeã, com temas relacionados ao gerenciamento da escola eficaz, rotinas financeiras, rotina do dia a dia, tinham como objetivo melhorar a qualidade da aprendizagem dos alunos da rede pública.

Peroni (2006) retrata essa relação ou parceria entre o setor público e o privado, destacando o investimento feito pelo Estado para a iniciativa privada, porém, mesmo que seja iniciativa sem fins lucrati-

vos, alguns fatores contribuem para que desenvolvam seu trabalho, como aponta a autora:

O instituto se mantém, principalmente, com dinheiro das empresas que deixam de pagar impostos, e os municípios, além de perderem esse dinheiro, pagam o material ao instituto e ainda envolvem toda a rede de ensino público. Professores, coordenadores pedagógicos, diretores, quadros das secretarias de educação, todos, enfim, passam a definir suas atividades de acordo com as determinações do instituto, tanto na área de gestão quanto na pedagógica, redefinindo não apenas o espaço público, mas também sua autonomia (PERONI, 2006, p.127).

Como afirma a autora, as ações dos sujeitos envolvidos se modificam a partir da intervenção da iniciativa privada, pois passam a responder a estes sujeitos, seguindo os pacotes de formação, neste sentido, os sujeitos relatam a parceria com o Instituto Ayrton Senna com o forte viés empresarial, com formações voltadas para resultados, com monitoramento e tabelas a serem preenchidas. Sujeito 5 esclarece essa ideia:

O instituto era mais da parte organizacional, de como organizar a escola, de como trabalhar essas formações, não tanto no sentido do que estudar, mas de como fazer, de como organizar a escola. Tinha as fichas que eram preenchidas, mais organizacional, tinha alguns temas também que eles tinham como sugestão, mas isso não impedia a nossa formação da secretaria (S5).

A partir de 2005, a formação continuada realizada com o Instituto Ayrton Senna, adquire dois novos pacotes: Circuito campeão e Gestão Nota 10.

A partir de 2005 é que foi criada pelo instituto o que eles chamam de rede vencer, que seriam os dois projetos: o circuito campeão, que era o que monitorava todos os indicadores mensais, como que estava o desenvolvimento do trabalho na escola, e a gestão nota 10 que acompanhava o desenvolvimento do trabalho dos diretores, então eram dois programas diferenciados mais que tinham uma interação entre eles e era feita a avaliação dos professores, dos coordenadores pedagógicos e dos diretores pelas superin-



tendentes, e esses dados bimestralmente eram enviados para o instituto (S7).

A formação oferecida aos coordenadores pedagógicos estava baseada em textos previamente selecionados e na discussão de dados e resultados, com tabelas e fichas a serem preenchidas, mostrando a influência da iniciativa privada e a cobrança para que houvesse melhora nos índices, dando destaque, então, ao sujeito produtivo e eficiente, que sabe fazer e que sabe adquirir os conhecimentos.

Estudos recentes têm sido realizados a respeito da iniciativa privada na educação, apresentando as suas influências e problematizando a parceria realizada, como Soares (2010) e Stabelini (2013), que discutem o viés empresarial e as concepções gerenciais abordadas nos programas desenvolvidos pelo Instituto Ayrton Senna, abordando o direcionamento para resultados.

Peroni e Comerlatto (2017) destacam a hierarquização presente nos programas desenvolvidos pelo terceiro setor, e afirmam que contratar os programas apresentados pela iniciativa privada “[...] significa aceitar limitar-se a ser executor de tarefas, operacionalizador de uma proposta heterônoma de educação, a qual, para manter-se, exige subordinação, esvaziamento da autonomia, participação e democracia.” Além disso, incentivando a competição e dando mais ênfase ao produto final e não ao processo.

Em 2010, criou-se a Lei nº 10.375, dispondo sobre o plano de emprego, carreira e remuneração, na qual o pedagogo passa a ser denominado coordenador pedagógico, e desenvolve as mesmas funções do pedagogo, mudando apenas a nomenclatura. Conforme a professora B, a mudança de nomenclatura aconteceu pelo fato de que as professoras são pedagogas, então, diferencia-se o cargo ao chamar de coordenadora pedagógica.

Após processos de adaptação e reformulação dos trabalhos desenvolvidos na RME, foi elaborada a Lei nº 12.269, do ano de 2015 (PONTA GROSSA, 2015), que dispõe sobre o plano de empregos, carreira e remuneração do magistério público municipal de Ponta Grossa, respaldando a função do coordenador pedagógico. Para assumir tal função, é necessário experiência de cinco anos em sala

de aula, além da formação no curso de Pedagogia, recebendo uma gratificação de 15 por cento do vencimento inicial da carreira, e o profissional é escolhido para tal função de acordo com seu desempenho como professor em sala de aula, não havendo concurso para coordenação.

Na lei são descritas as 56 atribuições do coordenador pedagógico que abrangem desde a organização do espaço escolar até o trabalho com os professores e sua formação continuada. Ao analisarmos as atribuições do CP na RME, é possível identificar a sobrecarga de trabalho e as condições que este profissional se encontra, como exemplo desta amplitude, apresentamos algumas atribuições descritas na lei.

- 5. Estimula o uso de recursos tecnológicos e o aperfeiçoamento dos recursos humanos;
- 11. Participa da elaboração, execução, acompanhamento e avaliação de políticas de ensino;
- 17. Participa da análise do plano de organização das atividades dos professores, como: distribuição de turmas, horas-aula, horas-atividade, disciplinas e turmas sob a responsabilidade de cada professor;
- 21. Participa de palestras, seminários, congressos, encontros pedagógicos, cursos e outros eventos da área educacional e correlatas;
- 40. Assessoria o trabalho docente na busca de soluções para os problemas de reprovação e evasão escolar (PONTA GROSSA, 2015).

O pedagogo multitarefeiro, citado por Kuenzer (2002), fica evidente ao observarmos a legislação, nos questionando sobre as dificuldades encontradas por esse profissional para que seja possível realizar todas essas atribuições.

De 2013 até 2016, a formação continuada foi organizada pelo próprio grupo da secretaria, com base nos interesses manifestados pelos coordenadores das escolas.

A formação continuada do coordenador pedagógico, a partir de 2013, acontecia mensalmente e partiu de uma pesquisa na rede para identificar os temas mais relevantes e de maior interesse dos coordenadores pedagógicos (S8).

No entanto, em julho de 2016, uma nova parceria com a iniciativa privada foi realizada. Desta vez com a Fundação Lemann. Segundo o Sujeito 8, o objetivo da fundação é:

Contribuir com a formação continuada da equipe gestora e dos professores da rede municipal de ensino, como também promover a melhoria da qualidade do ensino tendo como consequência a melhoria da aprendizagem de todos os alunos. A formação é realizada com a equipe gestora das escolas, diretor(as) e coordenadoras Pedagógicas. Ela acontece com momentos presenciais e momentos online, sendo que o foco principal é a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem a partir do fortalecimento da gestão (S8).

A Fundação Lemann é uma organização familiar, sem fins lucrativos, que possui parceria com Governos e entidades da sociedade civil, tendo como missão colaborar com as instituições a fim de garantir aprendizagem de todos os alunos. D'Ávilla (2013) apresenta algumas características presentes na Fundação Lemann, trazendo o objetivo de melhorar a qualidade da educação no país, porém, abordando o viés da metodologia gerencial, pautado na fiscalização e eficiência, desenvolvendo a cultura de avaliação de resultados. Para atingir esse objetivo, os gestores e professores são formados para serem líderes, utilizando-se de técnicas de gestão de sala de aula para atingir uma aprendizagem de excelência e equidade, deixando evidente a visão empresarial e a reprodução do capitalismo.

Além das formações oferecidas pela fundação, há também na SME um grupo de Assessores Pedagógicos (APs) que vão até as escolas acompanhar os coordenadores pedagógicos e trazem as questões para serem discutidas na secretaria, e, assim, organizar as formações, formato este presente nos dias atuais.

Desta maneira, ao compreender o histórico e as transformações do coordenador pedagógico, abordamos o movimento da formação continuada oferecida a este profissional. Evidenciamos que aprofundamos as nossas análises a partir do terceiro período, marcado a partir de 1990, por considerar que, com a ida do supervisor e do orientador às escolas, houve uma sistematização das formações.

## PARA FINS DE REFLEXÃO

Ao identificar o movimento da formação continuada, damos destaque ao movimento 1989 até 2000, voltado para a inserção do supervisor e do orientador nas escolas, iniciando as formações continuadas com vistas para as práticas, relacionando-se ao movimento nacional de organização do trabalho na escola e da produção e sistematização coletiva do conhecimento (MARTINS, 2006).

A formação continuada, nesse período, esteve voltada para as necessidades da prática, realizando dias específicos de estudo e formação na própria escola, propondo eventos e publicações que tiveram como base as experiências vivenciadas pelos professores envolvendo os supervisores e orientadores na orientação dos trabalhos e formação dos docentes, valorizando a produção do conhecimento e as necessidades da prática.

Esse processo foi reflexo também da inserção desses profissionais na própria escola, o que aproximou a relação entre os docentes e supervisores e orientadores, iniciando a mudança de concepção da fragmentação e do viés de fiscalização, o que iniciou o processo de parceria entre ambos com vistas às práticas pedagógicas.

O segundo momento marcante aconteceu em 2001 e permanece até os dias atuais, pois houve a unificação do pedagogo, denominado coordenador pedagógico, e a mudança no viés da formação continuada, com a entrada das iniciativas privadas. Essas formações advindas da iniciativa privada têm sido alvo de estudos entre diferentes autores para refletir sobre os impactos trazidos por eles, como Adrião e Peroni (2011) e D'Avila (2013), que apresentam algumas implicações da iniciativa privada na educação, principalmente ao tratar da formação continuada, voltada para a formação de líderes para atingir os objetivos esperados pelas empresas, ou seja, formando o CP para fiscalizar e controlar o ensino, a fim de atingir os objetivos das iniciativas privadas.

Vemos, conforme aponta Peroni (2013), a influência do setor privado nas redes públicas de ensino e as consequências dessa relação no trabalho dos profissionais da escola e no ensino. As iniciativas privadas pressupõem que a educação pública é ineficiente e, assim,

apresentam políticas a serem introduzidas para alcançar resultados. Nessas políticas encontramos os pacotes de formação, os materiais a serem seguidos, as avaliações, índices a serem alcançados. Segundo a autora, ao buscar a qualidade da educação, a iniciativa privada diminui a autonomia do professor, pois ele

[...] recebe o material pronto para utilizar em cada dia na sala de aula e tem um supervisor que verifica se está tudo certo, até a lógica da premiação por desempenho, que estabelece valores como o da competitividade entre alunos, professores e escolas, como se a premiação dos mais capazes induzisse a qualidade via competição (PERONI, 2013, p. 248).

Ao identificarmos o movimento da formação continuada para o coordenador pedagógico, vemos os reflexos das mudanças em contexto nacional no âmbito municipal, e que com as formações atuais desenvolvidas pelas iniciativas privadas, não é possível valorizar a produção coletiva do conhecimento pelos coordenadores pedagógicos e também não se considera a sua prática, nem se ressalta o papel como sujeito histórico, participativo, e sim um sujeito tarefeiro, encarregado de realizar atribuições na escola e controlar o processo de ensino e aprendizagem, seguindo os moldes do sistema capitalista, ao passo que o coordenador é formado para realizar tarefas na escola, priorizando o fazer burocrático.

Neste sentido, entendemos que a formação continuada não tem priorizado as necessidades da prática do coordenador e não tem favorecido a troca de experiências, as discussões e a produção coletiva do conhecimento, estando pautada na distribuição e na aplicação de tarefas, voltada para resultados.

Com isso, nos questionamos: qual é o espaço que o coordenador pedagógico tem para pensar o seu trabalho? A formação continuada seria um dos espaços a proporcionar esse momento de pensar a prática, de questioná-la, de buscar fundamentos para negá-la e, assim, pensar, refletir e buscar a transformação. Isso se efetiva quando a concepção de formação reconhece os sujeitos trabalhadores e busca realmente auxiliar nas necessidades da prática, de acordo com a for-

mação da teoria como expressão da prática (MARTINS, 1996), mas a formação está voltada para o fazer e a execução, sendo pensada por outros para a escola, e não com a escola.

## REFERÊNCIAS

ADRIÃO, T.; PERONI, V. Consequências da atuação do Instituto Ayrton Senna para a gestão da educação pública: observações sobre 10 estudos de caso. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v.6, n.1, p.45-53, jan./jun. 2011.

DOMINGUES, I. **O coordenador pedagógico e o desafio da formação contínua do docente na escola**. 2009, 237 f. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

IPARDES. **Estudo de caso: Projeto Realidade uma experiência em alfabetização no município de Ponta Grossa**. Curitiba: IPARDES, 1993.

KUENZER, A. Z. Trabalho pedagógico: da fragmentação à unitariedade possível. In: AGUIAR, M. A. S.; FERREIRA, N. S. C. (Orgs.). **Para onde vão a orientação e a supervisão educacional?** Campinas: Papyrus, 2002. p.47-78.

LÜCK, H. **Ação integrada: administração, supervisão e orientação educacional**. Petrópolis: Vozes, 1981.

MARTINS, P. L. O. A relação conteúdo-forma: expressão das contradições da prática pedagógica na escola capitalista. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Didática: o ensino e suas relações**. Campinas: Papyrus, 1996. p. 77-103.

\_\_\_\_\_. **A didática e as contradições da prática**. Campinas: Papyrus, 1998.

\_\_\_\_\_. As formas e práticas de interação entre professores e alunos. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Lições de didática**. Campinas: Papyrus, 2006a. p.75-100.

\_\_\_\_\_. **Didática teórica/Didática prática: para além do confronto.** 8. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006b.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação.** 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995, p. 15-34.

ORSOLON, L. A. M. O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (Org.). **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança.** 2. ed. São Paulo: Loyola, 2002, p.17-26.

PERONI, V. M. V. As relações entre o público e o privado nas políticas educacionais no contexto da terceira via. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n.2, p.234-255, mai./ago. 2013.

\_\_\_\_\_. Conexões entre o público e o privado no financiamento e gestão da escola pública. **Ecoos - Revista Científica**, São Paulo, v. 8, n.1, p. 111- 132, jan/jun. 2006.

PERONI, V. M. V.; COMERLATTO, L. P. **Parceria Público-Privada e a Gestão da Educação: o Programa Gestão Nota 10 do Instituto Ayrton Senna.** Perspectiva, Florianópolis, v. 35, n.1, p.113-133, jan/mar. 2017.

PIMENTA, S. G. **O pedagogo na escola pública: uma proposta de atuação a partir da análise crítica da orientação educacional.** São Paulo: Edições Loyola, 1991.

PINTO, U. A. **Pedagogia escolar: coordenação pedagógica e gestão educacional.** São Paulo: Cortez, 2011.

PLACCO, V. M. N. S. O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola. In: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola.** 9. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012. p. 47-60.

PONTA GROSSA. **Decreto nº 190** de 5 de abril de 1979. Aprova as especificações das funções do quadro de pessoal suplementar do serviço público municipal. Ponta Grossa: 1979. Disponível em: &lt;https://leismunicipais.com.br&gt; Acesso em: 12 jan. 2017.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 714** de 11 de dezembro de 2001. Regulamenta a função de pedagogo na rede municipal de ensino. Ponta Grossa: 2001. Disponível em: &lt;<https://leismunicipais.com.br>&gt;; Acesso em: 12 jan. 2017.

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas: Autores Associados, 2008.

\_\_\_\_\_. 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.

\_\_\_\_\_. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SILVA, N. S. F. Correa. **Supervisão educacional: uma reflexão crítica**. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

SOUZA, V. L. T. O coordenador pedagógico e a constituição do grupo de professores. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (Org.). **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2002, p. 27-34.





## Capítulo 18

# O COORDENADOR PEDAGÓGICO E A FORMAÇÃO DOCENTE FRENTE ÀS NOVAS TECNOLOGIAS: possibilidades para a ressignificação da prática docente?

Edilene Bezerra Silva  
Ilma Vieira do Nascimento

## INTRODUÇÃO

Neste capítulo analisamos a formação continuada de professores frente às novas tecnologias da informação e da comunicação (TIC), o papel do coordenador pedagógico nesse contexto, bem como as potencialidades das tecnologias educacionais na educação escolar. Resultou de uma investigação realizada no curso de especialização em coordenação pedagógica, com foco na atuação do coordenador pedagógico.

As experiências construídas ao longo da carreira profissional também tiveram forte influência na elaboração deste trabalho, uma vez que essa vivência nos motivou e nos inquietou para encontramos respostas diante das demandas complexas que surgem no cotidiano da realidade escolar. Fundamentou-se na necessidade de refletir sobre as potencialidades das novas tecnologias e a importância da formação continuada dos professores nesse novo contexto.

A partir de situações observadas na escola, nasceram inquietações pertinentes que deram origem ao desenvolvimento da pesquisa, impulsionada, de início, por duas questões básicas: As dificuldades apresentadas pelos professores em incorporar as novas tecnologias nas suas práticas pedagógicas decorrem da falta de habilidades em manuseá-las? Ou essa cultura digital constitui-se em uma ameaça ao seu status de único detentor do conhecimento? Dessas questões iniciais uma terceira se impôs, delas decorrente: De que forma o coordenador pedagógico poderá contribuir no sentido de possibilitar a inserção das novas tecnologias na prática pedagógica desses professores?

Na contemporaneidade, vem se tornando comum que grande parte dos jovens fiquem conectados na internet e em seus celulares, momentos em que interagem permanentemente com os recursos digitais disponíveis; entretanto, embora seja esta uma realidade inegável, a prática dos professores parece permanecer distante dessa cultura que tanto fascínio exerce nos jovens.

O mundo digital com todo o aparato existente, tornou-se um atrativo extremamente importante para os alunos, muito mais do que os métodos corriqueiros de sala de aula. Dessa forma, no espaço das mudanças em curso, as práticas sociais se reconfiguram em torno das novas tecnologias, como analisa Braga (2013, p.75):

A sociedade mudou, assim como as formas de aprender. Hoje as práticas sociais dependem cada vez mais dos recursos de comunicação e trocas de informações oferecidas pelas novas tecnologias. Assim como as práticas de ensino sofreram alterações quando passaram a contar com o apoio de materiais impressos, na atualidade, elas também estão mudando (ou precisam mudar) de modo a incorporar as práticas letradas digitais que já circulam em diferentes esferas sociais.

Como tangenciamos linhas atrás, na nossa experiência profissional encontramos professores que apresentam dificuldades em entender e acatar as transformações ocorridas na relação dos jovens com o acesso à informação e suas formas de se relacionar com o conhecimento por meio das novas tecnologias; tal atitude, em determinadas

situações, pode, por suposto, intimidar os professores, inibindo-os, evidentemente, em aproveitar os benefícios do mundo digital nas práticas de ensino.

Tudo isso induz a que se reconheça a implementação de processos de formação continuada como uma necessidade, para que os docentes se familiarizem com as novas tecnologias da informação e da comunicação e, assim, se integrem ao mundo digital e suas potencialidades pedagógicas. Portanto, mudanças devem ser implementadas e, nesse cenário, o coordenador pedagógico tem grandes possibilidades de intervir para fomentar práticas e experiências transformadoras, tendo em vista que seu papel é de fundamental importância como mobilizador e mediador no âmbito escolar. No contexto das necessárias mudanças, temos, pois, como relevante capacitar os docentes para o uso pedagógico dos mais variados recursos digitais a fim de favorecer a integração efetiva das tecnologias de informação e comunicação no processo educativo.

Entretanto, convém ter em mente que as tecnologias, por mais avançadas, não se constituem como um sistema autônomo a ditar uma suposta lógica própria capaz de, por si só, influenciar o contexto em que se situam. Evidentemente, por seu potencial, são uma ferramenta que pode facilitar o trabalho didático-pedagógico dos envolvidos no processo educativo.

## **A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM**

Diante da complexidade do processo de ensino e aprendizagem, a atuação do coordenador pedagógico vai além da mera observação do trabalho docente; enquanto gestor de processos formativos, tem a oportunidade de intervir na dinâmica escolar promovendo a melhoria da prática docente.

Atualmente, o coordenador pedagógico convive com novas concepções, novos paradigmas, novas demandas advindas das rápidas transformações, mormente as inscritas no âmbito das novas tecnologias da informação e da comunicação, a envolver todos os setores sociais nas diversas faixas etárias, configurando-se, nesse contexto,

como agente de transformação. Enquanto tal, há que pesquisar, qualificar-se, para responder às necessidades daí decorrentes, tornando-se um ativo organizador do trabalho pedagógico. Tais requisitos exigidos ao coordenador pedagógico encontram respaldo na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96 (LDBEN), quando estabelece no Art. 64 que:

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

Os coordenadores pedagógicos, enquanto profissionais da educação, de acordo com o que preceitua a Lei, precisam de sólida formação, em que se considere significativa a articulação entre teoria e prática, mediante capacitação em serviço.

## **ATRIBUIÇÕES DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NO CONTEXTO ESCOLAR**

Ao longo dos anos, a coordenação pedagógica vem sofrendo consideráveis modificações; assim suas atribuições tornam-se cada vez mais desafiadoras. Hoje, impõe-se a esse profissional o desafio de compartilhar o trabalho na administração da escola e na construção de situações de aprendizagem adequadas às necessidades educacionais dos alunos.

No contexto das novas tecnologias, interesse particular deste artigo, tem o desafio de favorecer a integração desses recursos nas atividades pedagógicas em articulação com os docentes para que os alunos aprendam e estejam aptos para enfrentar os desafios contemporâneos. Alonso (2007, p.31) mostra-nos a relevância do trabalho desenvolvido pelo professor e por extensão o do coordenador pedagógico, àquele articulado, ao afirmar que:

Permitir aos estudantes que explorem os inúmeros recursos das modernas tecnologias é também uma forma de tor-

nar a aprendizagem e o ensino mais próximos da vivência deles, propiciando o desenvolvimento de uma nova cultura de aprendizagem condizente com os desafios atuais, entretanto, para que os alunos incorporem essa forma de aprender é necessário que o impulso seja dado pelo professor nas aulas, isto é, a condição necessária é assumir a inovação dentro do currículo, como parte integrante dele.

Concordamos com a autora por entendermos que o coordenador pedagógico pode contribuir consideravelmente para as mudanças nos processos educativos. Mas, para tanto, é necessário que ele esteja apto para mobilizar, liderar, motivar, influenciar, integrar, promovendo processos comunicacionais na escola. O que, sem dúvida, requer que esteja em contínua atualização dos seus conhecimentos e em revendo a sua prática, num mundo em vertiginosas transformações.

Estar apto para tanto significa perceber que o professor é alguém que pensa o processo de ensino, não é alguém designado apenas para executar mecanicamente as ações. Nessa perspectiva, o coordenador pedagógico é o responsável pela viabilização, integração e articulação do trabalho pedagógico ajudando os professores em seu desenvolvimento profissional. Em suma, o coordenador pedagógico exerce ação direta e significativa junto aos professores, na medida em que os auxilia “a fazer as devidas articulações curriculares.” (ALMEIDA, 2012, p. 82). Para tanto, segundo esse autor, há que levar em conta as áreas específicas de conhecimento em que o professor atua, os alunos com quem o professor interage, o contexto sociocultural em que a escola se situa, e outros fatores relativos às “relações pedagógicas e interpessoais que se desenvolvem na sala de aula e na escola.” (IDEM, 2012, p. 82)

Libâneo (2004, p. 221-222) define com mais especificidade as atribuições do coordenador pedagógico, entendidas como as de:

Coordenar e gerir a elaboração de diagnósticos, estudos e discussões para a elaboração do projeto pedagógico-curricular e de outros planos e projetos da escola, assegurar a unidade de ação pedagógica da escola, propondo orientações e ações de desenvolvimento do currículo e do ensino e gerindo as atividades curriculares e de ensino, tendo em vista a aprendizagem dos alunos.

Vemos, portanto, que o coordenador responde fundamentalmente pelas atividades pedagógicas, pelo acompanhamento das situações que visam o alcance de níveis satisfatórios no ensino, intervindo constantemente no processo ensino aprendizagem de modo que o trabalho coletivo se desenvolva. Outros estudiosos, como Bruno e Abreu (2012), reforçam essa concepção sobre o trabalho do coordenador pedagógico desde que o entendem como o profissional que na escola responde, fundamentalmente, por dois importantes processos: pela formação continuada dos professores e pela construção da relação entre teoria e prática docentes. Veem o coordenador como aquele que medeia a articulação dos que integram o espaço escolar para a construção coletiva do projeto político pedagógico da escola. E, mais, como o profissional que “em comunhão com os professores, elabora a qualidade das práticas educativas, favorecendo, também, nesse processo, o crescimento intelectual, afetivo e ético de educadores e alunos” (BRUNO e ABREU, 2012, p. 105)

Nesse contexto, o trabalho do coordenador pedagógico torna-se substancial, sua função compreende especificidades e sua atuação se dá num espaço de mediação e interação, articulando processo de formação continuada que se configura como uma intervenção mais direta na atividade docente, um pensar junto sobre o trabalho do professor. Espera-se, pois, desse profissional que não fique alheio ao processo de inovações tecnológicas, que se empenhe em buscar o domínio das novas ferramentas a fim de orientar com eficácia os docentes na formação continuada, contribuindo, assim, para ressignificar a aprendizagem.

Sendo a escola o lugar por excelência onde o professor organiza e exercita sua prática numa relação dinâmica, num contexto de inúmeros desafios, se depara, diariamente, com questões muitas vezes inquietantes. Deriva daí o necessário apoio, o auxílio da coordenação pedagógica de modo a favorecer o desenvolvimento profissional docente, perspectiva compartilhada por Bruno e Abreu (2012, p. 93) ao afirmarem que em contextos desafiadores “[...] o coordenador pedagógico se insere como o profissional responsável pela formação continuada dos professores que, atuando junto à equipe e contando com o apoio da direção da escola, pode contribuir para melhor compreensão e superação desse quadro”.

Sintetizando a contribuição das autoras, temos que o aprimoramento da prática e a produção de novos saberes só surgem a partir de uma reflexão partilhada entre os colegas; nascem, enfim, do esforço de encontrar respostas para os problemas educativos. Nesse sentido, a escola constitui-se como espaço de trabalho e formação em serviço. É inegável que os coordenadores pedagógicos influenciam nas interações entre os professores no sentido de articular o princípio democrático- a participação- que possibilita a construção de práticas pedagógicas fundamentadas no direito à aprendizagem com qualidade social para todos.

Assim, é um profissional importante no contexto educativo, uma vez que pode ajudar os docentes a reconhecerem as potencialidades das tecnologias educacionais, possibilitando o uso efetivo e ético das mesmas.

## **POTENCIALIDADES DAS FERRAMENTAS TECNOLÓGICAS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA**

As tecnologias educacionais surgem possibilitando um novo olhar sobre o processo de ensino; são ferramentas que, diante da modernidade vivenciada, auxiliam e dinamizam a prática educativa, contribuindo para a ressignificação do conhecimento. Na prática escolar, a busca pelo desenvolvimento do potencial humano é uma constante preocupação, e, diante dos infinitos avanços tecnológicos, esse esforço precisa ser mais intenso e com uma maior qualidade.

O conceito de tecnologias não está atrelado apenas ao uso de máquinas, abrange todo o processo de estudo e criação de produtos para o atendimento das reais necessidades do homem na sociedade. Nesse sentido, Kenski ensina que (2012, p. 24):

Ao conjunto de conhecimentos e princípios científicos que se aplicam ao planejamento, à construção e à utilização de um equipamento em um determinado tipo de atividade, chamamos de “tecnologia”. Para construir qualquer equipamento-uma caneta esferográfica ou um computador-, os



homens precisam pesquisar, planejar e criar o produto, o serviço, o processo. Ao conjunto de tudo isso, chamamos de tecnologias.

As tecnologias afetam e podem alterar nossa relação com o conhecimento e com o outro, podem ainda determinar nossa percepção do mundo, influenciando a maneira como agimos nesse universo.

Nesse novo contexto, novas habilidades tanto para professores quanto para alunos são exigidas, novos desafios emergem no cenário educacional. Sendo a educação um fenômeno social e histórico não pode mais estar desvinculada das inovações digitais. Portanto, a escola precisa se reestruturar.

Modificar a dinâmica de trabalho com o conhecimento garantindo que o uso das TIC traga benefícios ao processo de ensinar e aprender é um processo. Entendemos que o uso qualificado dessas ferramentas poderá fazer com que o aluno alcance elevados níveis de desenvolvimento.

Sobre isso, Kenski (2012, p. 46) reforça que:

Para que as TIC's possam trazer alterações no processo educativo, no entanto, elas precisam ser compreendidas e incorporadas pedagogicamente. Isso significa que é preciso respeitar as especificidades do ensino e da própria tecnologia para poder garantir que o seu uso, realmente, faça diferença. Não basta usar a televisão ou o computador, é preciso saber usar de forma pedagogicamente correta.

A correta integração dos recursos tecnológicos digitais no âmbito escolar tem trazido resultados positivos, tornando o ensino mais eficaz, na medida em que afetam significativamente as dinâmicas de ensinar e aprender e concorrem para estimular o estudante a construir sua autonomia e criatividade. Nessa perspectiva, as ferramentas tecnológicas têm enorme potencial para gerar conhecimento possibilitando grandes mudanças à educação, tendo em vista que favorecem e enriquecem as atividades didáticas. Convém observar que o anterior Plano Nacional de Educação (PNE), já apresentava na meta 10 para o ensino médio o objetivo de “Assegurar que, em cinco anos, pelo menos 50% e, em 10 anos, a totalidade das escolas disponham

de equipamentos de informática para a modernização da administração e para apoio à melhoria do ensino e da aprendizagem” (BRANDÃO, 2006, p. 76).

O atual PNE (2014-2024) concebe as tecnologias inscritas num patamar de humanização desde que as apresenta junto ao ser humano, à ciência e à cultura (Diretriz VII). Por serem pensadas como uma dimensão da cultura são entendidas como um direito humano e, como tal, devem ser garantidas a todos e como uma das práticas sociais que contribuem para ressignificar as relações educativas. Em pesquisa realizada, Monteiro (2014, p. 494) afirma que as tecnologias educacionais aparecem no PNE “como ferramentas, programas, aplicações, recursos ou produtos em si” quer se refiram à educação infantil, ao ensino fundamental e ao ensino médio, bem como à educação superior e, quanto a este nível, no que concerne, principalmente, à formação docente.

Vemos, pois, que os Planos sinalizam a relevância das políticas públicas que valorizam e fomentam a incorporação das tecnologias, reiterando que o uso delas no processo educativo gera benefícios importantes para os alunos, podendo assim, potencializar as aprendizagens, facilitando a construção do conhecimento, o intercâmbio de informações, socialização de experiências e a aplicação prática das teorias. Mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (2017), enquanto política pública, também reconhece a necessidade do uso qualificado das tecnologias educacionais, enfatizando que são meios importantes para que o estudante tenha possibilidades de produzir informações e conhecimento.

Entretanto, a relevância que a legislação educacional vem conferindo ao uso das tecnologias da informação e da comunicação no espaço escolar pode não encontrar adequada correspondência na relação ensino-aprendizagem, ação primordial do processo educativo. A ausência nos currículos dos cursos de licenciatura de disciplinas sobre as novas tecnologias (computador, internet e outros) compromete a formação inicial dos professores e, em consequência, a sua prática pedagógica, inibindo-os para o uso mais pleno de instrumentos tecnológicos. Mas, outros elementos podem ser acrescidos às dificuldades presentes na forma de utilização desses

instrumentos na escola os quais, indo mais além de pontos relativos à organização curricular de cursos de formação, recaem sobre questões macroestruturais responsáveis por processos de exclusão social e econômica, de ampla abrangência na sociedade brasileira. Tais processos condicionam a apropriação e o acesso de professores e alunos às novas tecnologias a depender, nesse contexto, das condições econômicas dos sujeitos, da própria localização geográfica em que se situam e da cultura em que estão imersos.

Diante desse e de outros entraves, importa encontrar a maneira correta de usar as tecnologias e os benefícios delas advindos. Tornar, assim, mais instigante o modo de aprender e educar, motivar o educando, o que, sem dúvida, constitui-se num verdadeiro desafio, levando-se em conta os recursos materiais e pedagógicos disponíveis.

O processo de ensino-aprendizagem, apoiado unicamente no professor e no livro, tem sofrido muitas mudanças, em decorrência dos recursos tecnológicos. Para Costa (2014, p.41), “é fundamental que o educador tenha conhecimentos e domínio das NTIC, pois, além de constituírem uma fonte de informações, são recursos pedagógicos muito ricos, desde que utilizadas de forma adequada pelo professor”.

Como há pouco tangenciamos, é necessário ressaltar que existe uma forte inquietação quando se trata do uso da tecnologia na educação, na medida em que muitos se sentem despreparados para reinventar suas práticas em função da necessidade de inserção dessas ferramentas. Convém ressaltar que as novas tecnologias tornam-se, a cada dia, um meio quase que indispensável para o processo de ensino-aprendizagem, constituindo-se como “ferramentas” com grande potencial de motivação, mormente para os alunos, dado o caráter inovador de que se revestem. Não são um fim em si mesmas, pois não basta ter acesso a uma infinidade de informações; é necessário saber selecioná-las e usá-las estrategicamente e de modo qualificado.

Na perspectiva em que situamos as TIC, ou seja, como meio auxiliar no processo pedagógico, as escolas equipadas com laboratórios sofisticados de informática e internet não são garantia sufi-

ciente para um trabalho efetivo. Assim, se o professor não souber utilizar esses recursos para fazer intervenções úteis no processo, as práticas permanecerão as mesmas, como nos diz Bernardino (2015, p.23):

[...] É preciso ir além da informação. O simples acesso à informação não significa o acesso ao conhecimento. Para uma sociedade, de fato, do conhecimento, é preciso compreender e assimilar, após uma filtragem do fluxo de informações, o conteúdo acessado. A educação contemporânea deve inserir-se como mediadora possibilitando a organização dessa tempestade de informações para transformá-la em conhecimento.

Percebemos que os desafios postos ao professor são amplos: enquanto profissionais da educação, precisam saber coordenar e direcionar as experiências de aprendizagem, conectando-se com o que há de mais moderno em termos de tecnologia a fim de reconstruírem suas práticas, atendendo aos anseios e expectativas dos estudantes. Constituem o universo desses desafios as tecnologias móveis como tablet, iphone, ipad, notebook, celulares, smartphones e outros a serem utilizados com objetivos pedagógicos porque têm potencial para tanto, capazes, portanto, de desencadear excelentes oportunidades de aprendizado.

Assim, as tecnologias móveis são artefatos que o professor pode utilizar em seu trabalho pedagógico, desenvolvendo “metodologias ativas de aprendizagem”, para que o educando assuma seu protagonismo diante das ferramentas tecnológicas. Nessa nova configuração social, educacional e cultural alunos e professores precisam ousar, inovar e transformar, como bem acentua Moran (2002, p. 75):

As tecnologias digitais móveis desafiam as instituições a sair do ensino tradicional, em que o professor é o centro, para uma aprendizagem mais participativa e integrada, com momentos presenciais e outros com atividades a distância, mantendo vínculos pessoais e afetivos, estando juntos virtualmente. Podemos utilizar uma parte do tempo de aprendizagem com outras formas de aulas, mais de orientação a distância. Não precisamos resolver tudo dentro da sala de aula.

Essa perspectiva reforça, na relação ensino-aprendizagem, a contribuição das tecnologias móveis que, se utilizadas adequadamente, fomentarão novas relações entre professores e alunos e destes entre si. Por esses dispositivos, o professor tem uma grande chance de envolver o aluno em experiências significativas de aprendizagem, criando estratégias capazes de estimulá-lo a criar, a produzir conhecimento.

Segundo Piva Junior (2013), existem inúmeros recursos da tecnologia digital que podem ser utilizados no contexto educacional para dinamizar e ressignificar o processo de ensino. Eles auxiliam e estimulam o estudante no desenvolvimento de seu potencial criativo, contribuindo para seu protagonismo. Como exemplo, os blogs – espaço para criação e publicação, individual e coletiva, de assuntos específicos.

As demais tecnologias também exercem um importante papel, pois potencializam a dinâmica do aprender, como: chat, e-mails, twitter, facebook, youtube, Skype, wiki, mundos virtuais 3D e simulações, dentre outros. Nesse universo desponta a webquest como uma outra opção significativa para que o estudante busque importantes informações e consolide saberes. Conforme esclarece Leite (2014), trata-se de uma metodologia de pesquisa que se desenvolve a base de projetos, utilizada em trabalho individual ou coletivo, na sala de aula ou fora dela, como atividade extra classe. Alan (2015, p. 114) ajuda-nos a entender este interessante e fascinante mundo digital, por meio desse recurso metodológico, como segue:

A webQuest é uma metodologia que envolve os alunos em atividades de pesquisa orientada, em que toda ou quase toda a informação com as quais os alunos interagem se encontra na Internet. Geralmente, a WebQuest é elaborada por um professor que cria um roteiro para implementação de um projeto feito pelos alunos. Ela sempre parte de um tema em que se delineará a tarefa, que envolve o trabalho colaborativo, pesquisa e produção dos resultados fazendo uso de diferentes mídias.

Este espaço virtual, na perspectiva em que o colocam os autores acima mencionados, possibilita ao estudante mobilizar todas as suas

habilidades para pesquisar de forma adequada, desenvolvendo todo o seu potencial criativo, o pensamento crítico. É ainda, um espaço que permite criar linguagens, imagens, sons, ações e eventos, enfim, um ambiente rico de aprendizagens.

Neste universo digital, outra ferramenta tecnológica vem auxiliar as atividades didático-pedagógicas, estando disponível através da internet: é o *classroom*. Este se apresenta, como acentua Silva (2015), como um ambiente virtual criado pelo Google para dar suporte a atividades educacionais, como as de ações docentes e gestão escolar. Pela funcionalidade para a educação, pode ser considerado como um dos principais serviços do Google APP para essa área.

Diante de tantas invenções tecnológicas e dos atuais paradigmas educacionais que destacam o importante papel das tecnologias da informação e da comunicação (TIC), o espaço educativo vê-se pressionado para a busca de atualizações de modo a se integrar na complexidade das demandas postas pelas mudanças em curso. Sem prescindir totalmente de processos de memorização, a relação pedagógica professor-aluno não há, todavia, que continuar desatualizada, focada em atos meramente mnemônicos e mecânicos, em padrões rígidos de ensino. É preciso buscar a construção de novas práticas capazes de estimular a autoria dos alunos no processo de aprendizagem em interação com os professores, nesta realidade mediada pelas tecnologias.

Sobre isso, Gabriel (2013, p.104) expõe que:

O ambiente educacional formal precisa se transformar em um ambiente que abraça as tecnologias digitais como ferramentas de extensão das capacidades humanas e plataformas de colaboração para a aprendizagem, que continua nos ambientes informais de educação – fora da sala de aula e da escola.

O autor explica que as ferramentas tecnológicas são reconhecidas como extensão do potencial humano e não tem a finalidade de ameaçar o professor. Ao contrário, auxiliam na dinamização do ensino e aprendizagem. Tudo isso conduz a que percebamos as TIC, nesta nova era digital, como ferramentas que a cada vez se impõem como integrantes da relação do aprendiz com o objeto de conhecimento, posição com a qual concordamos. Todavia, essa percepção

pode induzir-nos a conceder às novas tecnologias da informação e da comunicação acentuado papel na direção de uma aprendizagem personalizada, na medida em que ela pode ser realizada a qualquer hora e em qualquer lugar a partir de conteúdos que atendam a interesses individuais, e, assim, prescindir totalmente da interação com o professor nesse processo. Dessa forma, é oportuno refletir sobre a formação continuada do professor, na qualidade da sua mediação e seu papel diante das demandas relacionadas às novas tecnologias educacionais.

## FORMAÇÃO CONTINUADA FRENTE ÀS NOVAS TECNOLOGIAS

A formação docente é uma questão de extrema importância em qualquer espaço educacional e, em particular, na chamada sociedade do conhecimento, haja vista ser a docência uma atividade dinâmica, diversificada e complexa a exigir reflexões constantes. As rápidas e profundas mudanças, decorrentes em grande parte dos avanços tecnológicos, e sua inserção na dinâmica escolar, rebatem inevitavelmente sobre o professor e sobre o seu papel, o que requer, nesse contexto, que seja ressignificada a sua identidade profissional.

Sobre essa questão, Pimenta (2009, p.31) analisa que:

[...] trabalhar o conhecimento na dinâmica da sociedade multimídia, da globalização, da multiculturalidade, das transformações nos mercados produtivos, na formação dos alunos, crianças e jovens, também eles em constante processo de transformação cultural, de valores, de interesse e necessidades, requer permanente formação, entendida como ressignificação identitária dos professores.

A autora destaca a formação continuada como a expressão de uma política orientada para a valorização tanto do desenvolvimento pessoal e profissional dos professores como das próprias instituições escolares, a ser desenvolvida no local de trabalho, em redes ou em parceria com outras instituições (PIMENTA, 2009). Assim, os docentes, no cotidiano das suas práticas, encontram elementos que possibilitam

o desenvolvimento da própria formação que deve ser contínua. A prática docente, nesse contexto, é entendida como uma prática refletida a fim de promover mudanças significativas, ao mesmo tempo em que a permanente formação favorece a construção de práticas inovadoras.

No contexto da globalização e dos avanços tecnológicos, ao professor é exigido que desenvolva habilidades que lhe propiciem o adequado manejo das novas tecnologias, recriando estratégias adequadas para aplicá-las em sala de aula, criando, enfim, situações produtivas de aprendizagens.

Libâneo (2008, p.227) partilha dessa visão ao afirmar a formação continuada como:

[...] condição para a aprendizagem permanente e para o desenvolvimento pessoal, cultural e profissional de professores e especialistas. É na escola, no contexto de trabalho, que os professores enfrentam e resolvem problemas, elaboram e modificam procedimentos, criam e recriam estratégias de trabalho e, com isso, vão promovendo mudanças pessoais e profissionais.

Como vimos enfatizando, a formação continuada dos professores é crucial no mundo contemporâneo marcado pela rapidez e agilidade das mudanças produzidas pelo avanço científico e tecnológico que estão a exigir níveis de conhecimentos mais complexos presentes na sociedade moderna (BRANDÃO, 2006). Tendo em vista a necessária familiaridade que os professores devem ter com as ferramentas tecnológicas a serem utilizadas no processo de aprendizagem, Kenski (2012, p. 91) dá ênfase à inclusão das TIC na formação continuada desses profissionais. Para este autor:

Formar professores com qualidade e conhecimento teórico e prático para atuar em múltiplas frentes, além dos espaços tradicionais da educação regular-como educação a distância; educação mediada pelas tecnologias; educação cooperativa, empreendedora inclusiva, etc., é uma necessidade que a nova cultura e a nova sociedade exigem.

Os desafios do mundo contemporâneo trazem necessidades que não se pode ignorar, como se percebe nos posicionamentos de estu-



diosos da área da educação, destacados neste texto. No rol das possíveis soluções para superar a defasagem do nível de conhecimento do professor sobre as novas tecnologias da informação e da comunicação, desponta a denominada “alfabetização tecnológica dos professores”, tida como necessária na medida em que precisam desenvolver a capacidade de lidar com a diversidade tecnológica, interpretando suas linguagens e conhecendo seu potencial e suas limitações.

Mas, em que consiste a “alfabetização tecnológica dos professores”? Sampaio e Leite (2013, p. 75) oferecem-nos, a seguir, indicações para clarear esse entendimento:

Entende-se a alfabetização tecnológica do professor como um conceito que envolve o domínio contínuo e crescente das tecnologias que estão na escola e na sociedade, mediante o relacionamento crítico com elas. Este domínio se traduz em uma percepção global do papel das tecnologias na organização do mundo atual e na capacidade do professor em lidar com as diversas tecnologias, interpretando sua linguagem e criando novas formas de expressão, além de distinguir como, quando e por que são importantes e devem ser utilizadas no processo educativo.

Para estas autoras não é suficiente equipar as escolas com os diversos recursos tecnológicos; é necessário, sobretudo, que os docentes utilizem criticamente essas tecnologias e na condição de protagonistas da ação, com a oportunidade de desenvolver práticas de uso das mesmas com os alunos, de modo que possam propiciar experiências relevantes e significativas de aprendizagem aos estudantes.

Nessa perspectiva, a “alfabetização tecnológica dos professores” vai muito além de uma aprendizagem elementar para um mero treinamento no uso das TIC se considerarmos que em todo o percurso formativo do professor –inicial e continuado– a qualidade seja peça imprescindível a envolver esse processo (GENTILINI e SCARLATO, 2015). Os aludidos processos formativos objetivam a constante atualização e requalificação dos professores, como defendem os autores mencionados, “dotando-os de recursos para adequar suas práticas às inovações que estão ocorrendo no campo da educação e do ensino.” (IDEM, 2015, p. 27)

Assim, os espaços de formação para os docentes são uma necessidade primordial no enfrentamento de desafios inerentes à profissão. Inseridos numa realidade educacional complexa, os professores precisam de todo um aparato tecnológico e pedagógico; mais que isso, necessitam desenvolver propostas e projetos que propiciem a melhoria do processo de construção de conhecimentos. Nesse sentido, Rubim e Vallin (2007, p. 91) afirmam:

Uma das propostas mais evidentes relacionada à utilização das tecnologias no processo de ensino e aprendizagem está vinculada ao uso pedagógico das salas ambientes de informática, seja no desenvolvimento de projetos de aprendizagem, seja para o estudo de conteúdos de disciplinas específicas, por meio do uso de softwares e de recursos disponibilizados na internet, como portais educacionais e sites institucionais para pesquisa.

A nosso ver, a adoção de inovações tecnológicas está a exigir uma reinterpretação do fazer educativo e nessas condições as práticas de formação continuada devem fomentar a necessidade de pesquisa, de aprendizagem contínua, mudança de atitude ao longo de toda a trajetória profissional do docente. Em tal sentido concordamos com Imbernón (2010, p.65) quando esclarece:

Trata-se de fazer com que se veja a formação como parte intrínseca da profissão, assumindo uma interiorização cotidiana dos processos formadores e com maior controle autônomo da formação. Mas essa formação coletiva também supõe uma atitude constante de diálogo, de debate, de consenso [...] de indagação de forma colaborativa para o desenvolvimento da organização, dos indivíduos e da comunidade que os envolve.

Assim sendo, é muito importante potencializar os eventos de formação continuada em serviço dos professores, tendo como subsídios indagações sobre a prática docente, de forma a destacar a coordenação pedagógica, como mediadora importante nesse contexto, favorecendo espaços de debates e reflexões, a fim de auxiliar o professor na busca de um ensino de qualidade.

## UM BREVE RELATO DOS RESULTADOS DA PESQUISA

Como mencionamos, este capítulo se fundamenta em uma pesquisa realizada durante um curso de especialização sobre a atuação do coordenador pedagógico, na qual buscamos respostas a questões instigantes sobre a relação entre as novas tecnologias da informação e da comunicação, a formação continuada do professor e o papel do coordenador pedagógico nessa relação.

Cabe registrar que a pesquisa contou com um universo composto por 06 (seis) professores e 02 (dois) coordenadores, do total de 40 (quarenta) docentes que trabalham no turno noturno em uma escola pública estadual, campo empírico da investigação. Na busca de respostas às questões aludidas e por se tratar de um fenômeno social, a pesquisa seguiu os encaminhamentos de uma abordagem qualitativa na tentativa de apreender o fenômeno para além da sua aparência, ou seja, tentando chegar à sua essência, como nos orienta Triviños (1987). Com apoio bibliográfico (suporte teórico-metodológico), a coleta dos dados transcorreu segundo o planejamento, coincidindo, de alguma forma, com o entendimento de Severino (2007, p. 123) sobre essa parte da pesquisa, ou seja, “nas condições naturais em que os fenômenos ocorrem”.

A pesquisa revelou a existência de dificuldades no acesso aos recursos tecnológicos tanto para os professores quanto para os gestores, o que, evidentemente, é um dado comprometedor para ambos os segmentos quando envolvidos nas relações pedagógicas. Entretanto, um dos recursos tecnológicos - o Datashow - desponta por fora das dificuldades apontadas, sendo constantemente priorizado na ministração de aulas. Fato que chama atenção, pelo abandono de outros recursos disponíveis que poderiam ser utilizados pelos professores em seu trabalho pedagógico e, principalmente, na interatividade com os alunos, haja vista estarem eles em permanente contato com a tecnologia em qualquer espaço, seja na escola ou fora dela.

Ter acesso aos artefatos tecnológicos facilita o seu manuseio e se apresenta como oportunidade para o aprendizado. Certamente a equipe gestora precisa melhorar a gestão das tecnologias nesse ambiente educativo, bem como viabilizar e incentivar um trabalho pe-

dagógico criativo, no qual professores e eles mesmos estejam aptos a superar suas dificuldades quanto ao domínio dessas ferramentas. Portanto, é necessário saber utilizar as novas tecnologias de modo crítico e criativo, pensando nas diversas estratégias para facilitar e mediar o conhecimento numa perspectiva que privilegie mais a interatividade.

Nas respostas obtidas na pesquisa, ficou evidente a necessidade de um planejamento mais efetivo a fim de favorecer a incorporação das tecnologias educacionais ao trabalho dos professores e ampliar as oportunidades para o aluno aprender, em sala de aula, com a integração desses recursos ao seu cotidiano escolar.

A pesquisa mostrou que o modelo tradicional de ensino parece prevalecer e está fortemente arraigado na cultura escolar. Nessa realidade, os deveres que requerem o uso das novas tecnologias são transferidos para casa, e por serem constantes se configuram como uma “estratégia” utilizada pelos professores, o que, de alguma forma, os “protege” da necessidade de utilização de artefatos tecnológicos que não dominam. Todavia, diante desse quadro, grandes desafios são postos aos professores no ambiente escolar, ante a perspectiva atual da quase imperiosa presença desses artefatos em sala de aula.

Esse fato pode acentuar a insegurança dos docentes diante da integração das novas tecnologias no contexto pedagógico. As ferramentas têm enorme potencial para a efetivação de aprendizagens significativas e devem ser incorporadas sempre. Como estamos analisando, os docentes que não têm o domínio da tecnologia sentem-se inseguros diante de uma geração que domina, utiliza e faz descobertas por meio delas. É preciso conhecer o potencial que têm essas ferramentas e buscar ainda, estratégias para integrá-las pedagogicamente.

As dificuldades com o manuseio das novas tecnologias da informação e da comunicação, refletem uma lacuna deixada pelo modelo de formação a que foram submetidos esses professores e isso tem criado verdadeiras barreiras no processo de ensino e aprendizagem.

Outra constatação feita diante das questões respondidas por professores e coordenadores refere-se à formação continuada, considerada essencial para responder aos desafios que surgem no pro-

cesso. Nesse sentido, este tipo de formação é, sem dúvida, uma necessidade que precisa ser atendida permanentemente; porém, contraditoriamente, na escola pesquisada não se constituiu ainda numa prática.

Se essa demanda não está sendo atendida, conseqüentemente os professores estarão despreparados para fazer um trabalho efetivo com as tecnologias da informação e da comunicação. Constatação que vai ao encontro do entendimento revelado pelos dois segmentos (professores e coordenadores), os quais, em sua totalidade, reconhecem deficiências em formações continuadas que não oportunizam discussões e reflexões referentes à incorporação das novas tecnologias e quando acontecem esporadicamente.

Avançando nessa discussão, reforçada nas respostas obtidas, os sujeitos pesquisados revelaram não ter sido realizado ainda nenhum encontro de formação continuada sobre a integração das novas tecnologias no processo de ensino e aprendizagem, o que aprofunda a carência de capacitação nessa área a atingir o trabalho pedagógico desses sujeitos e, em decorrência, o da escola em seu conjunto.

Nesse universo em que se situam professores e coordenadores pedagógicos, aqueles manifestam a necessidade que se impõe, contemporaneamente, de modificar o cenário onde desenvolvem o seu trabalho na medida em que a escola, como um espaço de formação em serviço, em muito contribui para que aprendam a partir da própria prática. Por outro lado, os coordenadores pedagógicos, enquanto articuladores imprescindíveis nos espaços de formação contínua, informam que eles também não estão devidamente preparados diante das novas demandas. Ratificam ainda que as competências e habilidades para uma efetiva integração das mídias no contexto da sala de aula não se restringem aos docentes; esse processo envolve também o trabalho deles que, de forma sistemática, pode ajudar o professor a dominar o uso eficaz das tecnologias educacionais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As novas tecnologias da informação e da comunicação são, no mundo atual, instrumentos de elevado potencial pedagógico, donde

deriva, entre outros fatores, a importância da formação continuada na escola a fim de integrá-las no cotidiano do fazer pedagógico.

Uma questão que se impôs desde o início da pesquisa refere-se a possíveis dificuldades dos professores para integrar as TIC na prática pedagógica em decorrência de não estarem habilitados para tal. A pesquisa realizada na escola revelou que o professor precisa desenvolver habilidades diante da dinâmica dos recursos tecnológicos, ao mesmo tempo em que necessita de um suporte e de um mediador que facilite esse processo, função da competência do coordenador pedagógico.

O fato de não se sentirem devidamente habilitados para a inserção das novas tecnologias da informação e da comunicação no seu fazer pedagógico, os distancia das potencialidades que essas ferramentas tecnológicas detêm para o processo de ensino e aprendizagem.

Os processos formativos iniciais anteriores a que os professores se submeteram indicam que as TIC não integravam o currículo dos cursos de formação, portanto o manuseio de ferramentas tecnológicas, bem como o uso crítico e criativo destas não foi prioridade no processo. O itinerário formativo é um item a ser refletido diante de todas as dificuldades apresentadas por esses profissionais quanto às novas demandas de uma sociedade que privilegia as tecnologias.

Assim, a formação continuada se impõe como condição necessária ao processo formativo do professor e, nessa perspectiva, é de suma importância o trabalho do coordenador pedagógico dado que ele promove a gestão do espaço formativo na escola e pode intervir para viabilizar a disponibilidade das ferramentas necessárias, tendo em vista que é parte integrante de uma equipe gestora.

É importante destacar ainda, que a inserção das novas tecnologias no processo educacional não tem a finalidade apenas para mediação pedagógica, mas também como elemento de democratização e inclusão social.

O coordenador, enquanto facilitador que pode subsidiar o desenvolvimento do trabalho pedagógico, também precisa estar nesse processo. No entanto, percebe-se que não existem políticas efetivas de formação continuada voltadas para esse profissional; no máximo é convidado esporadicamente para reuniões. Evidentemente, essa é

uma necessidade a ser suprida pela Secretaria de Estado da Educação do Maranhão.

Entretanto, faz-se necessário destacar que para assegurar a eficácia do processo de aprendizagem na escola pesquisada, urge como imprescindível o planejamento das estratégias que podem ser utilizadas no desenvolvimento do trabalho com as TIC; assim, o coordenador pedagógico enquanto mediador pode elaborar um plano de trabalho com o intuito de efetivar as práticas de formação continuada na instituição, sugerido com os seguintes passos:

O ponto inicial consiste em elaborar um diagnóstico da realidade relacionado às tecnologias na prática pedagógica com a participação da gestão, dos professores e alunos. No segundo momento, realizar uma reunião com os docentes acerca dos resultados obtidos no diagnóstico, problematizando as situações detectadas, propondo e sugerindo formas de viabilizar o uso qualificado das mídias no processo de aprendizagem.

Após essa etapa, realizar uma formação continuada com os professores contemplando a temática das novas tecnologias; discutindo com eles o uso pedagógico das novas tecnologias, assim como a importância do desenvolvimento da cultura digital no contexto escolar, suas perspectivas e os desafios. Em seguida, selecionar em conjunto com os professores, quais tecnologias e recursos podem ser utilizados, organizando as estratégias adequadas para tal, sendo importante ainda, ouvir os professores acerca dos saberes que possuem nesse contexto.

Entendemos que, dessa forma, o processo de formação continuada na escola pesquisada promoverá mudanças qualitativas no trabalho do professor que terá melhores condições de integrar as novas tecnologias em seu trabalho pedagógico e, assim, distanciar-se de um ensino tradicional e se constituir em um mediador de “metodologias ativas de aprendizagem”.

## REFERÊNCIAS

ALLAN, Luciana. **Escola.com**: como as novas tecnologias estão transformando a educação na prática. SP- Barueri: Figurati, 2015.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Contribuição de Henri Wallon para o trabalho do coordenador pedagógico. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Orgs.). **O coordenador pedagógico: provocações e possibilidades de atuação**. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

ALONSO, Myrtes. Formação de gestores escolares: Um campo de pesquisa a ser explorado. In: ALMEIDA, Maria Elizabeth Biancocini de; ALONSO, Myrtes (Orgs.). **Tecnologias na formação e na gestão escolar**. São Paulo: Avercamp, 2007.

BERNARDINO, Fernanda Amaral. **Tecnologia e educação: representações sociais na sociedade da informação**. Curitiba: Appris, 2015.

BRAGA, Denise Bertoli. **Ambientes digitais: reflexões teóricas e práticas**. São Paulo: Cortez, 2013.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. **PNE passo a passo: (Lei n. 10.172/2001): discussão dos objetivos e metas do Plano Nacional de Educação**. São Paulo: Avercamp, 2006.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Documento homologado pela portaria nº 1570, publicada no Diário Oficial da União de 21/12/2017, Seção 1, pág.146**.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 14 set. 2016

BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; ABREU, Luci Castor. O coordenador pedagógico e a questão do fracasso escolar. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Orgs.). **O Coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade**. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

COSTA, Ivanilson. **Novas tecnologias e aprendizagem**. – 2. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

GABRIEL, Martha. **Educar: a (re) volução digital na escola**. São Paulo: Saraiva, 2013.



GENTILINI, João A.; SCARLATO, Elaine Cristina. Inovações no ensino e na formação continuada de professores: retrocessos, avanços e novas tendências. In: PARENTE, Cláudia da Mota Darós; VALLE, Luíza Elena L. Ribeiro do; MATTOS, Maria José Viana Marinho de. (Orgs). **A formação de professores e seus desafios frente às mudanças sociais, políticas e tecnológicas**. Porto Alegre: Penso, 2015.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Tradução Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. 8. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

LEITE, Lígia Silva (Coord.). **Tecnologia educacional: descubra suas possibilidades na sala de aula**. Petrópolis, RJ: Vozes: 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Ed. Alternativa, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da escola: teoria e prática**. 5. Ed. Goiânia: MF Livros, 2008.

MORAN, José Manuel. **Novas tecnologias e mediação pedagógica/ José Manuel Moran, Marcos T. Masetto, Marilda Aparecida Behrens**. - 21. ed. Ver. E atual.- Campinas, SP: Papirus, 2013.

MONTEIRO, Natalia Andreoli. Plano Nacional de Educação 2014-2024: as perspectivas tecnológicas nas escolas. In: **Revista Retratos da Escola**, v. 8, n. 15, p. 489-503, jul./dez. 2014. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>

PIMENTA, Selma Garrido. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2009.

PIVA JÚNIOR, Dilermano. **Sala de aula digital: uma introdução à cultura digital para educadores**. São Paulo: Saraiva, 2013.

RUBIM, Lígia Cristina Bada, VALLIN, Celso. Articulação administrativa e pedagógica na gestão escolar com o uso de tecnologias. In: ALMEIDA, Maria Elizabeth Biancocini de; ALONSO, Myrtes (Orgs). **Tecnologias na formação e na gestão escolar**. São Paulo: Avercamp, 2007.

SAMPAIO, Marisa Narciso; LEITE, Lígia Silva. **Alfabetização tecnológica do professor**. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Robson Santos da. **Ambientes virtuais e multiplataformas online na ead**. Didática e design tecnológico de cursos digitais. São Paulo: Novatec, 2015.

TRIVINOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.



## SOBRE OS AUTORES

### **Ana Cristina Champoudry Nascimento da Silva**

Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da USP. Professora do Departamento de Educação, da Universidade Federal do Maranhão – UFMA. Coordena o Grupo de Pesquisa em Linguagem, Aprendizagem e Formação de professores na Universidade Federal do Maranhão. E-mail [anachampoudry@gmail.com](mailto:anachampoudry@gmail.com).

### **Ana D’Arc Martins de Azevedo**

Doutora em Educação. Universidade do Estado do Pará.  
EDUC- Saberes e práticas educativas de populações quilombolas/UEPA.

### **Aureotilde Monteiro**

Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Professora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Coordenadora do Programa Escola de Gestores no âmbito da UFMS. Vice coordenadora da Pesquisa “A Política Educacional de Gestão Democrática e a Formação Continuada de Gestores, Coordenadores Pedagógicos e Conselheiros no Âmbito da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul”. E-mail: [monteiro.ufms@gmail.com](mailto:monteiro.ufms@gmail.com).

### **Camila Castro Diniz**

Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão-PPGE/UFMA. Professora da Universidade Estadual do Maranhão. E-mail: [camilacastrodiniz018@gmail.com](mailto:camilacastrodiniz018@gmail.com).

### **Cláudio Pinto Nunes**

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte; Pós-Doutor em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais; Professor Titular da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação; líder do Grupo de Estudos sobre Didática, Formação e Trabalho Docente (Difort/CNPq). E-mail: [claudionunesba@hotmail.com](mailto:claudionunesba@hotmail.com).

### **Carlos José de Melo Moreira**

Doutor em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Pós Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Possui oito (8) especializações Lato Sensu. Professor Adjunto do Departamento de Educação II da Universidade Federal do Maranhão, UFMA. Foi vice-coordenador

do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica, na modalidade EAD, do Programa Nacional da Escola de Gestores/UFMA. Integrante dos Grupos de Pesquisa: 1. “Rede Educação Inclusiva na Amazônia”, Universidade Estadual do Pará, UEPA. 2. “Inclusão, Educação e Ensino de Ciências e Matemática”, da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, PUC-MINAS. E-mail: carpedfil@gmail.com.

**Edilene Bezerra Silva**

Especialista em Coordenação Pedagógica. Mestranda em Ciências da Educação Educação pela Atenas College University (Bra), ATENAS, Brasil. Professora da Secretaria de Estado da Educação MA.

**Edmar Costa Filho**

Especialista em Coordenação Pedagógica pela Universidade Federal do Maranhão. Professor da Rede de Ensino Estadual do Maranhão.

**Edinólia Lima Portela**

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia-UFBA. Professora Associada do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós Graduação da UFMA. Integrante do grupo de Pesquisa: Escola Currículo e Formação Docente, PPGE / UFMA.

**Eliane Guimarães de Oliveira**

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação PPGED UESB. Analista Universitário da UNEB Campus XII. Coordenadora Pedagógica na Rede Municipal de Ensino de Guanambi. Membro do Grupo de Pesquisa Didática, Formação e Trabalho Docente (Difort/CNPq). E-mail: Email; elianegbi@yahoo.com.br.

**Ennia Débora Passos Braga Pires**

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas .Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB .Líder do Grupo de Pesquisa: Ludicidade, Didática, Política e Práxis Educacional - LUDIPPE. E-mail: enniadebora@uesb.edu.br.

**Enocélia Linhares Mota**

Especialista em Formação Pedagógica para a Docência na Educação Básica e Superior pelo Instituto de Ensino Superior Franciscano – IESF, Especialista em Coordenação Pedagógica pela Universidade Federal do Maranhão – UFMA, MBA em Gestão Escolar pela Faculdade de Economia e Finanças –IBMEC, Licenciada em Matemática pelo Centro Federal de Educação Tecnologia do Maranhão – CEFET (IFMA).

**Francisca da Conceição Monteiro**

Especialização em Coordenação Pedagógica pela Universidade Federal do Maranhão. Professora da Rede Municipal de Santa Luzia - MA. E-mail vania. assucena@hotmail.com.

**Gilvana Nascimento Rodrigues**

Mestre em Educação pela Universidade Federal do Maranhão - UFMA. Especialista em Psicopedagogia e Educação Especial e Práticas Inovadoras pela Universidade Estadual do Maranhão - UEMA. Professora Assistente da UFMA-Campus São Bernardo. E-mail: gilvananrodrigues@hotmail.com.

**Gisele de Jesus Soares Sousa**

Especialização em Supervisão, Educação do campo, Docência do Ensino superior e em Coordenação Pedagógica. Professora do Ensino Médio da rede pública Estadual. Coordenadora Pedagógica na rede pública Municipal de Arari, Vitória do Mearim, Viana e São Bento. E-mail: gislainesoesousa@hotmail.com.

**Ilma Vieira do Nascimento**

Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (1996). Professora Associada da Universidade Federal do Maranhão, no Programa de Pós-graduação em Educação. Integra o Grupo de Pesquisa Escola, Currículo e Formação Docente.

**Ilzeni Silva Dias**

Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo USP. Pós-Doutora em Sociologia, pela Universidade Federal do Paraná UFPR. Professora Titular e Pesquisadora do Curso de Pedagogia. Consultora TécnicoPedagógica do Programa de Formação Continuada em Educação Patrimonial no Estado do Maranhão - PROFEBPMA/UFMA.

**Huiratonio da Silva**

Especialista em Coordenação pedagógica. Pedagogo da rede de Ensino Estadual do Maranhão. E-mail: huiratoniosilva@gail.com.br.

**Isabel Soares de Melo Santos**

Especialista em Coordenação Pedagógica pela Universidade Federal do Maranhão. Graduação em Ciências, habilitação em Matemática pela Universidade Estadual do Maranhão - UEMA.

**Ivanilde Apoluceno de Oliveira**

Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Pós-doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Professora titular da Universidade do Estado do Pará, no Programa de Pós-Graduação em Educação. Coordenadora do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire da UEPA. Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEPA. Editora da Revista Cocar. Coordena a Cátedra Paulo Freire da Amazônia. Coordena a Rede de Educação Inclusiva da Amazônia. Pesquisadora do Observatório Nacional de Educação Especial, da Rede Freireana de Pesquisadores, da Rede Luso-brasileira de Alfabetização de Jovens e Adultos e da Rede Interculturalidade e Movimentos Sociais - Rede Mover. Bolsista produtividade do CNPq Nível 2.

**João Paulo Mendes de Lima**

Especialista em Coordenação Pedagógica. Graduação em Matemática pela Universidade Federal de Santa Catarina. Professor da Rede de Ensino Estadual do Maranhão.

**Josenilde Camelo Simões**

Especialista em Coordenação Pedagógica pela Universidade Federal do Maranhão. Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Maranhão. Coordenadora Pedagógica da Educação Básica no município de Bom Lugar-MA.

**Karla Cristina Silva Sousa**

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Professora Adjunta da Universidade Federal do Maranhão no Departamento de Educação II e no Programa de Pós-Graduação do Ensino de Física/Mestrado Profissional. Coordenadora do grupo de pesquisa Gestão e formação de professores na educação básica (GEGFOPEB). Coordenadora Institucional do Programa Residência Pedagógica da Universidade Federal do Maranhão.

**Kelly Almeida de Oliveira**

Mestre em Cultura e Sociedade pelo Programa de Pós-graduação em Cultura e Sociedade. Professora Assistente da Universidade Federal do Maranhão/Campus Codó. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre História e Educação de Mulheres - GEPHEM. E-mail: ka.oliveira@ufma.br.

**Kergilêda Ambrósio de Oliveira Mateus**

Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos. Professora da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Membro do Grupo de Pesquisa em Ludicidade, Didática, Política e Práxis Educacional – LUDIPPE. E-mail: kmateus@uesb.edu.br.

**Lélia Cristina Silveira de Moraes**

Doutora em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará- UFC. Professora Associada da Universidade Federal do Maranhão, no Curso de Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação- PPGE/UFMA. Editora da Revista Educação e Emancipação. Integrante do Grupo de Pesquisa - Escola, Currículo e Formação Docente E-mail: lelia.silveira@ufma.br.

**Manoela Cristina Ferreira Chaves**

Coordenadora Pedagógica da Rede de Ensino Municipal de Penalva-MA. Especialização em Coordenação Pedagógica - UFMA.

**Marcelo Silva de Souza Ribeiro**

Doutor em Educação. Professor do Colegiado de Psicologia, do Mestrado de Psicologia (Univasf) e do mestrado em Formação de Professores (UPE). Membro do Grupo de Pesquisa Educação e Desenvolvimento, da Linha de Pesquisa Infância

e Educação Infantil. Coordenador do grupo de estudos do Núcleo de Estudos e Práticas sobre infâncias e Educação Infantil – NUPIE. ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-1196-7383> ResearcherID: W-2109-2017. E-mail: [mrribeiro27@gmail.com](mailto:mrribeiro27@gmail.com)/[marcelo.ribeiro@univasf.edu.br](mailto:marcelo.ribeiro@univasf.edu.br).

### **Maria Alice Melo**

Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo – USP. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Curso de Pedagogia, da Universidade Federal do Maranhão. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Escola, Currículo e Formação Docente. E-mail: [ma.melo@terra.com.br](mailto:ma.melo@terra.com.br)

### **Maria Angélica Cardoso**

Doutora em Filosofia e História da Educação pela UNICAMP. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Professora adjunta da Faculdade de Educação da UFMS. Foi professora do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica. E-mail: [maria.cardoso@ufms.br](mailto:maria.cardoso@ufms.br).

### **Marta Genú Soares**

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Pós Doutora pela Université de Montpellier/França e pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Professora Titular da Universidade do Estado do Pará, no Programa de Pós-Graduação em Educação/UEPA. Integrante do Grupo de Pesquisa Ressignificar/UEPA. Pesquisadora Colaboradora no Grupo de Estudos e Pesquisas em Práticas Educativas em Movimento- GEPEM/UFRN e Pesquisadora na Rede Internacional de Investigadores em Motricidade Humana - RIIMH.

### **Raimunda Lelis Perreira**

Especialista em Coordenação Pedagógica pela Universidade Federal do Maranhão. Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Maranhão. Coordenadora Pedagógica da Educação Básica no município de Bacabal-Ma.

### **Rosanilde Cutrim Ferreira**

Especialista em Coordenação Pedagógica pela Universidade Federal do Maranhão. Graduada em Pedagogia. Professora e coordenadora pedagógica na Secretaria Municipal de Educação de Penalva, MA. E-mail: [rosanildeferreira@hotmail.com](mailto:rosanildeferreira@hotmail.com).

### **Roseane Botão Rabêlo**

Especialista em Coordenação Pedagógica pela Universidade Federal do Maranhão. Coordenadora Pedagógica da Rede de Ensino Municipal de São José de Ribamar.

### **Soane Santos Silva**

Mestranda em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Pedagoga. Especialista em Coordenação Pedagógica e Gestão Escolar. Membro do Grupo de Pesquisa em Ludicidade, Didática, Política e Práxis Educacional – LUDIPPE. E-mail: [soanesilva@hotmail.com](mailto:soanesilva@hotmail.com).



**Simone Regina Manosso Cartaxo**

Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUC/PR. Professora e pedagoga na Rede Municipal de Curitiba. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação/UEPG na Linha de Pesquisa Ensino e Aprendizagem. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas Didática e Formação Docente (GEPEDIDO/UEPG). E-mail [simonemcartaxo@hotmail.com](mailto:simonemcartaxo@hotmail.com).

**Solange Jarcem Fernandes**

Professora Adjunta da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Foi Coordenadora do Curso de Especialização lato sensu em Gestão Escolar, convênio MEC/UFMS 2015/2016. Pesquisadora do GT Políticas Educacionais. Professora da Linha de Pesquisa História, Políticas e Educação do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEdu) da UFMS. Coordena a Pesquisa “A Política Educacional de Gestão Democrática e a Formação Continuada de Gestores, Coordenadores Pedagógicos e Conselheiros no Âmbito da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul?”. E-mail: [solangejarcem@gmail.com](mailto:solangejarcem@gmail.com).

**Suzana Andréia Santos Coutinho**

Mestre em Educação pela Universidade Federal do Maranhão – UFMA. Graduada em Pedagogia. Professora da Rede de Ensino Municipal de São Luís. E-mail: [suzanasantoscoutinho@outlook.com](mailto:suzanasantoscoutinho@outlook.com).

**Vanessa Lemos Duarte de Castro Gama**

Mestra em Administração Pública, programa PROFIAP/ UNIVASF . Especialista em Administração Pública e Responsabilidade Fiscal. Especialista em Neuropsicopedagogia Clínica e Institucional. Administradora na Universidade Federal do Vale do São Francisco. Membro do Grupo de Pesquisa Educação e Desenvolvimento, da Linha de Pesquisa Infância e Educação Infantil. Participa do grupo de estudos do Núcleo de Estudos e Práticas sobre infâncias e Educação Infantil – NUPIE. <https://orcid.org/0000-0003-1920-615>. E-mail: [vanessa.duarte@univasf.edu.br](mailto:vanessa.duarte@univasf.edu.br).

**Verônica Lima Carneiro Moreira**

Doutora em Educação, pela Universidade Federal do Pará-UFPA. Professora Adjunta da Universidade Federal do Maranhão - UFMA. Integra os Grupos de pesquisa: 1. Direito à Educação e Políticas Educacionais, da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, PUC-MINAS; 2. Grupo de Estudos e Pesquisas de Políticas Educacionais, da Universidade Federal do Maranhão - UFMA; 3. Grupo de Pesquisa em Educação, Trabalho e Formação de Professores - GEPET, da Universidade Regional do Cariri - URCA.. E-mail: [vercar1407@gmail.com](mailto:vercar1407@gmail.com).

**Victoria Mottim Gaio**

Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG. Professora na Rede Municipal de Ponta Grossa. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas Didática e Formação Docente (GEPEDIDO/UEPG). E-mail: [vic\\_mottim@hotmail.com](mailto:vic_mottim@hotmail.com).

O livro **GESTÃO ESCOLAR E ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO** reúne capítulos resultantes de pesquisas, estudos desenvolvidos a partir de inquietações e experiências adquiridas, por pesquisadores e educadores em processos de formação e da prática em espaços educativos, que compartilham dos mesmos interesses sobre a gestão democrática na escola, especialmente com a ação do coordenador pedagógico na dinamização desse princípio, por meio do trabalho coletivo, envolvendo a formação continuada de professores, o planejamento e o desenvolvimento do currículo, na organização e articulação dos processos educativos na escola.

São apresentadas reflexões e discussões que demonstram a importância do trabalho deste profissional para o desenvolvimento da ação educativa da escola, reconhecendo que convivem com dificuldades e enfrentam obstáculos na condução de seu trabalho, mas sem perder de vista a sua função precípua de articular, orientar, coordenar, acompanhar e subsidiar o professor no desenvolvimento do trabalho pedagógico.



ISBN: 978-85-7862-945-8

