



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

TATIANE NORBERTO DOS SANTOS

**COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: ITINERÂNCIA PARA UMA
POSSÍVEL ARTICULAÇÃO**

SALVADOR
2011

TATIANE NORBERTO DOS SANTOS

**COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: ITINERÂNCIA PARA UMA
POSSÍVEL ARTICULAÇÃO**

Monografia apresentada ao Colegiado do Curso de Graduação em Pedagogia da Faculdade de Educação, pela Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do Título de Licenciado em Pedagogia.

Orientador: Prof^ª. Dr^ª. Uilma Rodrigues de Matos Amazonas

SALVADOR
2011

TATIANE NORBERTO DOS SANTOS

**COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: ITINERÂNCIA PARA UMA
POSSÍVEL ARTICULAÇÃO.**

Monografia apresentada ao Curso de Graduação de Pedagogia, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para a obtenção da Licenciatura em Pedagogia.

Aprovada em: _____/_____/_____.

Comissão Examinadora:

Uilma Rodrigues de Matos Amazonas - Orientadora
Doutora em Educação, Universidade de Salamanca (Espanha)

Maria Couto Cunha
Doutora em Educação, Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Maria Isabel Ribeiro
Mestra em Educação, Universidade Federal da Bahia (UFBA)

SALVADOR
2011

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao ser supremo – DEUS, por ter permitido a conclusão desse trabalho e ter me dado forças para superar as inúmeras adversidades, demonstrando para mim sua magnitude.

Ao casal, Alfredo e Durcilia, os quais eu devo a vida, em especial a minha mãe, meu alicerce e porto seguro, pela transmissão de valores que foram indispensáveis para a formação do meu caráter pessoal e profissional.

A minha amiga-irmã, Amanda Grace, pela cumplicidade, lealdade, respeito e por me fazer acreditar que sou capaz e posso ir além dos meus limites.

A Betinha, por sempre me acolher como uma filha, pelo carinho e pelas palavras de sabedoria nos momentos difíceis.

Ao pequenino Juan Pedro, por me proporcionar momentos de descontração, fazendo com que eu conseguisse esquecer as angústias decorrentes da elaboração deste trabalho.

A professora Maria Couto, pessoa ímpar que serei eternamente grata pelo carinho, apoio e incentivo.

A minha orientadora, professora Uilma Amazonas, por acreditar em mim, pelo apoio na construção do trabalho, pelas bibliografias recomendadas e por me aturar até o final desse trajeto.

RESUMO

O presente trabalho tem como finalidade ressaltar a importância da articulação do Coordenador Pedagógico com a comunidade escolar, destacando que esse agente, sozinho, não consegue dar conta de garantir a eficácia do processo de ensino-aprendizagem, e, para tanto, deve contar com a participação dos agentes escolares. Para construção do trabalho, busquei fazer uma análise histórica e conceitual da coordenação pedagógica no Brasil e na Bahia. Pude perceber que as lacunas provenientes do processo de construção desse profissional, inicialmente fiscalizador e controlador, refletem na sua prática até os dias de hoje. Através da pesquisa bibliográfica e da pesquisa de campo, constatei o quanto é complexo para esse profissional buscar a sua articulação com a comunidade escolar, em meio a muitos entraves. Em decorrência, abordei a gestão democrática na escola, destacando a real importância do trabalho coletivo, sendo este indispensável para a articulação do Coordenador Pedagógico e a comunidade escolar, pois cabe ao mesmo, compreender qual a função desempenhada por cada um dos agentes da escola e a dimensão da importância na participação desses agentes no processo de ensino aprendizagem.

Palavras-chaves: Coordenador pedagógico. Articulação. Comunidade escolar.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura1 Organograma Básico da Escola

67

LISTA DE SIGLAS

AC	Atividades Complementares
APM	Associação de Pais e Mestres
CADES	Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário
CBO	Classificação Brasileira de Ocupações
CFE	Conselho Federal de Educação
CP	Coordenador Pedagógico/ Coordenação Pedagógica
CRE	Coordenadoria Regional de Educação
DATP	Divisão de Assistência Técnico-Pedagógica
DGE	Departamento Geral de Educação
DIREC	Diretorias Regionais de Educação
FNDEP	Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
MTE	Ministério do Trabalho e Emprego
MULTIRIO	Empresa Municipal de Multimeios
PABAEE	Programa de Assistência Brasileira Americana ao Ensino Elementar
PREMEM	Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio
PREMEN	Programa de Expansão e Melhoria do Ensino
SECULT	Secretaria de Educação e Cultura
SME	Secretaria Municipal de Educação

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	8
2	ORIGENS DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA	10
2.1	A Coordenação Pedagógica na Bahia	24
2.2	Panorama Descritivo da atuação do Coordenador Pedagógico em Salvador	32
3	O NOVO PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO	36
3.1	O Coordenador Pedagógico e a formação continuada	41
3.2	O Coordenador Pedagógico e o Projeto Político-Pedagógico	44
3.3	O Coordenador Pedagógico e a mediação	50
4	OS SUJEITOS DO TRABALHO PEDAGÓGICO DA ESCOLA	60
4.1	A democratização da escola	60
4.2	A articulação entre a escola, o sistema de ensino e a sala de aula	63
4.3	A estrutura organizacional da escola	66
4.3.1	Conselho de escola	68
4.3.2	Direção	68
4.3.4	Setor técnico-administrativo	70
4.3.5	Instituições auxiliares	71
4.3.6	Corpo docente	72
4.3.7	Corpo discente	75
4.3.8	O lugar do Setor da coordenação pedagógica na Escola	78
4.3.8.1	O Conselho de Classe	78
4.3.8.2	A coordenação pedagógica	78
5	CONCLUSÃO	80
	REFERÊNCIAS	82

1 INTRODUÇÃO

A escolha do tema deve-se ao fato de ter sido despertada em mim um interesse em conhecer o universo que permeia a realidade do Coordenador Pedagógico, uma função que tem uma trajetória complexa e marcada por entraves que incidiram diretamente na construção do perfil desse profissional.

O presente trabalho tem como objeto de estudo o Coordenador Pedagógico (CP). Faz uma abordagem crítica acerca do trabalho que é desenvolvido por este profissional no meio escolar e a sua articulação com a comunidade, considerando as inúmeras modificações sofridas no seu perfil profissional desde a sua criação até os dias de hoje.

Para compor este trabalho, busquei referências teóricas de autores que tem e tiveram uma importância significativa para a Educação, como Freire, Vasconcellos e Libâneo, entre outros. A leitura dos escritos desses profissionais da educação propiciou a construção do embasamento teórico pautado na relação do educador com a sociedade.

Realizei visitas e entrevistas a algumas escolas para a coleta de dados pertinentes ao CP, visando conhecer melhor o universo desse profissional e buscando subsídios para fomentar a minha pesquisa. Do mesmo modo, também pude contar com a colaboração da Secretaria de Educação e Cultura (SECULT), para disponibilização de informações referentes às escolas.

O trabalho foi dividido em cinco capítulos. O primeiro, a introdução, esclarece os objetivos do trabalho/pesquisa e descreve as fontes utilizadas; o segundo capítulo aborda a evolução histórica da Coordenação Pedagógica, em âmbito nacional, especialmente no Estado da Bahia, que resultou na criação da função de CP e, em decorrência, acarreta a extinção de profissionais como o supervisor e o orientador pedagógicos; no terceiro capítulo, resalto a importância da atuação do CP dentro da perspectiva da formação continuada, na construção projeto político pedagógico e na mediação; o quarto capítulo destaca a relevância da gestão democrática na escola e descreve as funções desempenhadas pelos sujeitos do trabalho pedagógico; no último capítulo, conclusivo, abordo as considerações finais sobre minha pesquisa acerca do Coordenador pedagógico, suas funções e atuações no campo educacional escolar.

No decorrer do trabalho, pude concluir que o CP é um agente indispensável no universo escolar devido a sua grande importância na mediação da relação de ensino-aprendizagem, embora nem sempre seja dado ao mesmo o valor devido, levando em consideração a real dimensão da sua função.

Muitas vezes esse profissional é designado para cumprir tarefas que não são da sua competência, como preencher diários de classe, aplicar avaliações, entre outras, configurando o que podemos chamar de desvio de função. Em decorrência disso, o CP é visto como *quebra-galho* ou até mesmo como um bombeiro, pois muitas vezes deixa de cumprir suas atribuições para dar suporte às chamadas urgências da escola, acumulando diversas funções, ficando sobrecarregado de trabalho e impedindo-o de realizar um trabalho de excelência.

Esse profissional muitas vezes sofre indiferença no ambiente educacional devido ao fato dos agentes escolares considerarem que sua atuação na escola é meramente para cumprir tabela, uma forma de reprimir a autoridade do docente em sala de aula ou até mesmo interferir de maneira negativa em alguns processos cotidianos da escola.

Para que o CP desempenhe plenamente sua função, ele tem que contar com a participação de todos os sujeitos que atuam no contexto escolar, devendo despertar a empatia e a sensibilidade dos mesmos para participarem de forma direta na tomada de decisões, de modo a contribuir positivamente no processo de ensino-aprendizagem. Isso fará com que eles percebam a importância da participação coletiva e estabeleçam um clima de trabalho saudável, pautado em uma relação de troca e confiança.

O papel a ser desempenhado pelo CP frente às instituições de ensino não é uma tarefa fácil, pois em muitos momentos ele irá se deparar com situações conflituosas. Contudo, é necessário controlar o ímpeto, tendo humildade e sensibilidade para em alguns casos distinguir quando é necessário ouvir mais e falar menos antes de tomar determinadas deliberações, ao passo que o mesmo deve usar as situações conflituosas como um aprendizado significativo para o desenvolvimento de suas práticas perante os seus coordenados.

2 ORIGENS DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

A coordenação pedagógica tem suas origens pautadas na inspeção escolar e posteriormente na supervisão educacional. A princípio, a estrutura escolar se fundamentava com base na figura do mestre e do discípulo, onde cabia ao mestre supervisionar o discípulo, exercendo sob o mesmo a função de fiscalização e controle através das repressões impostas pelos castigos.

Nos primórdios do ensino, o discípulo, que correspondia à figura do aluno, tinha como forma de aprendizado a condução coercitiva do ensino através do método da palmatória, retratando o modelo repressor praticado pelos professores, ditos mestres, estabelecendo uma relação hierárquica de superioridade de um para com o outro.

Segundo Medina (2002, p. 36) “a supervisão escolar corresponde a uma das atividades mais antigas de ensinar e aprender um ofício, uma técnica ou uma profissão [...].”

Os primeiros traços da supervisão escolar, com características gritantes de fiscalização, surgem em decorrência do processo de institucionalização do contexto educacional. Surge em paralelo, uma manifestação religiosa no período, expressadas através das idéias propostas por Martin Lutero, Jonh Calvino, Melanchthon, Comenius e pelos Padres Jesuítas, nos séculos XVI e XVII.

Esses pensadores introduziram a idéia do ensino laico, que se caracterizava pela desvinculação do ensino a religião, uma vez que a mesma influenciava significativamente na educação, determinando os caminhos a serem seguidos.

Com a idéia do ensino laico, o Estado passaria a exercer a responsabilidade sobre o ensino, ao passo que anteriormente o papel era exercido pela igreja.

Conseqüentemente, nos séculos XVIII e XIX, surgem os projetos de organização dos sistemas no âmbito estatal e uma orientação educacional desvinculada do ensino religioso, fazendo-se presente até a atualidade através da criação das próprias redes escolares vigentes.

De acordo com Lima (2001), a supervisão escolar durante os séculos XVIII e XIX, manteve suas características de inspeção, repressão, checagem e monitoramento, sendo que a idéia de supervisão, relacionada ao processo de ensino-aprendizagem, surge em 1841, nos

Estados Unidos. Porém, até 1875, a supervisão esteve direcionada para inspeção das atividades docentes.

Ao término do século XIX, a supervisão educacional passa a ter um novo foco, voltando-se para o estabelecimento de um padrão de qualidade do rendimento escolar, caminhando mutuamente com a questão do custo-benefício.

Em relação ao contexto educacional brasileiro, a chegada dos jesuítas ao Brasil em 1549 é considerada o marco da estruturação educacional. O plano de ensino traçado pelo Padre Jesuíta Manoel da Nóbrega trazia em seu bojo a função de supervisão. Entretanto, logo após sua morte, em 1570, é instituído o *Ratio Studiorum*, que é definido por Saviani (2002) como:

[...] o plano é constituído, cobrindo todas as atividades dos agentes diretamente ligados ao ensino, indo desde as regras do provincial, às do reitor, do prefeito de estudos, dos professores de modo geral e de cada matéria de ensino, passando pelas regras da prova escrita, da distribuição de prêmios, do bedel, chegando às regras dos alunos e concluindo com as regras das diversas academias. (SAVIANI, 2002, p. 20)

No presente plano, fora instituído a figura do Prefeito Geral de estudos, cabendo ao mesmo prestar assistência direta ao Reitor. Dentre as suas competências, também podemos destacar a organização das atividades escolares, orientação das aulas, ouvir e observar os professores durante as aulas, ler os registros dos alunos e, por fim, comunicar ao reitor toda e qualquer não conformidade realizada pelo professor. Sua função era predominantemente tecnicista e controladora e, de certa forma, correspondia à militarização escolar, conforme Urban. (1985 apud VASCONCELLOS, 2009).

Posteriormente, houve a expulsão dos Padres Jesuítas do Brasil, e, conseqüentemente, a extinção da Companhia de Jesus, que era uma espécie de organização religiosa com o objetivo de catequização dos índios. Paralelamente, a reforma instituída pelo Marquês de Pombal, também chamada pombalina, ensejou significativas mudanças no sistema de ensino e, em decorrência disso, são criadas as aulas régias. A partir daí, surge o cargo de diretor geral de estudos, sendo delegada aos comissários a tarefa de fazer uma espécie de relatório, contendo a situação de cada escola.

A supervisão escolar passou a englobar questões de aspecto político-administrativo, tarefa que ficou a cargo do diretor geral de estudo, em nível de sistema educacional, e as questões de coordenação, direção, fiscalização e orientação do ensino, em cada localidade, a cargo dos comissários.

Com a criação da Escola das Primeiras Letras, em 15 de outubro de 1827, surge o método do ensino mútuo, em que o professor acumulava as funções de docente e supervisor, entre outras funções, porém tal método não obteve sucesso.

Em decorrência disso, o papel de supervisor é delegado a outro profissional, o Inspetor Escolar, cabendo ao mesmo a função de inspecionar as instituições de ensino primária e secundária, públicas ou privadas, juntamente com delegados ou membros do Conselho Diretor, além de realizar exames dos professores, conferir diplomas, autorizar a abertura de escolas particulares, rever livros, corrigi-los ou substituí-los.

A atribuição de inúmeras tarefas a um único profissional foi uma medida fadada ao insucesso, devido ao fato de ser praticamente impossível encontrar um profissional com tamanha qualificação, além de sobrecarregá-lo nas atribuições.

Com o fim da monarquia, começam a surgir idéias referentes à implantação de um sistema nacional de ensino, voltado para organização administrativa e pedagógica do aparelho de ensino como um todo, o que acarretaria na criação de órgãos centrais e intermediários, na formação de diretrizes e normas pedagógicas e também na implantação de inspeção, controle e coordenação das atividades educacionais.

A necessidade de um serviço de supervisão pedagógica nas escolas passa a surgir na própria proposta de criação do sistema nacional de ensino, pois seria necessário organizar as escolas na forma de grupos escolares e não mais de classes isoladas, e estruturando também a questão dos conteúdos onde eles seriam aplicados e dosados de acordo com cada série.

Com a República, surgem novas tentativas de reorganização e estruturação do sistema nacional de ensino, também passando por sucessivas e inúmeras reformas.

O Ministério da Instrução Pública Correios e Telégrafos, todavia, passou a assumir a responsabilidade pela educação em abril de 1890. Em maio do mesmo ano, o Ministro Benjamim Constant dá início a uma reforma no sistema de ensino, determinando que as escolas e os colégios passem a fornecer dados estatísticos aos inspetores que, por sua vez, deveriam enviá-las para a Inspeção Geral.

De 1889 a 1930, período que corresponde a Primeira República, existiu a Inspeção Geral da Instrução Primária e Secundária do Distrito Federal, que tinha um elo direto com o Ministro da Instrução Pública e os inspetores de distrito. Os inspetores fiscalizavam de forma rigorosa e efetiva as escolas com constantes visitas, observando os materiais e as condições de higiene, cuidando para que o regimento fosse cumprido e o bom andamento das Instituições também.

Em fevereiro de 1891, com a promulgação da Primeira Constituição da República, a Educação ficou diretamente ligada ao Ministério dos Negócios Interiores, que delegou a responsabilidade da modalidade do Ensino primário para os Estados.

No ano de 1908, surge a proposta de organização e sistematização das instituições de ensino, que englobaria todos os estabelecimentos ligados ao sistema escolar. De acordo com esta proposta, cada estado passou a ter fiscal e auxiliares incumbidos de visitar os estabelecimentos de ensino, examinar os programas, coletar dados e alimentar os relatórios com as informações pertinentes.

Em meados de 1915 a 1925, a supervisão escolar passa por uma mudança brusca. Agora ficara restrita apenas ao processo de equiparação das escolas e fiscalização dos exames para ingresso nas Instituições de Ensino Superior.

Já na década de 1930, é criado o Ministério de Educação e Saúde Pública, e a Inspeção Escolar passa a responder diretamente ao Departamento Nacional de Ensino, no intuito de melhor atender as necessidades das escolas, que passariam a ser agrupadas em distritos, para facilitar o processo de Inspeção. Cabe esclarecer que a expressão orientação pedagógica começou a aparecer em decorrência da atribuição da inspeção.

Segundo Lima (2001) e Simões (1975), a inspeção não deveria ter apenas caráter administrativo, mas também o pedagógico.

Dessa forma, os inspetores passariam a ser nomeados por concurso, deveriam morar na sede do distrito e permanecer lá por três anos, período necessário para que ocorresse a permuta, ou seja, a possibilidade de retorno ao seu distrito de origem, e deveria ser realizado através de sorteio. Para os mesmos, era necessária a comprovação da conclusão do curso secundário até que surgissem os graduados pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras.

Durante esse período, eram responsabilidades do inspetor prestar assistência às lições, exercícios e trabalhos práticos na secção de sua competência, o acompanhamento das provas parciais e finais, a fiscalização dos exercícios de música, educação física e das condições

materias e didáticas do estabelecimento e, por fim, está sempre vigilante para as questões de divergência entre diretores e inspetores do distrito.

Com a edição da Lei nº 378 de 13 de janeiro 1937, ocorre uma reorganização no Ministério de Educação e Saúde Pública, que requer a divisão do país em oito regiões administrativas. Passou então a existir em todas as sedes uma Delegacia Federal de Educação, gerida por delegados federais de educação, auxiliados por técnicos.

No período de 1942 a 1945, volta à tona discussão sobre a relevância de ter uma atuação específica para área técnica separada da área administrativa. Com isso, é agregado ao Inspetor às seguintes atividades: organizar e manter registros atualizados, promover a melhoria do ensino, realizar estudos e pesquisas educacionais, reunir os inspetores mensalmente e periodicamente os diretores, professores, secretários, orientadores educacionais e pais de alunos para análise e debate de problemas escolares.

Os governantes passaram a demonstrar explicitamente o interesse pelas questões educacionais, exercendo sobre ela um vasto controle através dos regulamentos e normas emitidas pelo Ministério da Educação e demais órgãos centrais.

A criação da Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (CADES), através da Lei 34.638 de 14 de novembro de 1953 comprova que o interesse dos governantes estava direcionado para a orientação pedagógica e assistência técnica ao ensino secundário.

Entretanto, pode-se perceber que as autoridades queriam que ocorresse, de fato, uma melhoria na educação, porém essa melhoria deveria estar atrelada aos interesses da conjuntura política atual, devendo ter uma abrangência restrita aos interesses do grupo político, ou seja, nada que fugisse do estabelecido. Uma forma de manipular e controlar a população para manutenção dos interesses dos mesmos.

A Lei 34.638 de 14 de novembro de 1953, mencionada anteriormente, trás em seu bojo a criação da Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (CADES), que entre outras atribuições, tinha como objetivo buscar soluções para os problemas ligados a queda do padrão educacional em função do crescimento quantitativo da educação brasileira, promovendo cursos e estágios para professores, inspetores, técnicos em educação e administradores.

Outra Lei que disciplina o assunto é a 4.024 de 1961, que deixa a cargo dos estados e municípios a responsabilidade de estruturação e cumprimento das atividades educativas.

Dentre as atividades destinadas ao Estado podemos destacar a organização do serviço de inspeção, destinando-se ao governo federal demarcar quais seriam as metas a serem alcançadas em todo país. Ao ser diagnosticado alguma inconformidade, através do referido instrumento legal, o governo tinha autoridade para agir de maneira intensa, podendo dispor de recursos financeiros e assistência técnica.

Para teóricos como Nogueira (2000) e Simões (1975), o ano de 1957 é considerado o marco do surgimento da supervisão educacional no país, pois é em decorrência do Programa de Assistência Brasileira Americana ao Ensino Elementar (PABAE) que os supervisores passaram a ter uma formação nas universidades americanas.

O Programa de Assistência Brasileira Americana ao Ensino Elementar – PABAE, firmado por meio de acordos entre o Brasil e os Estados Unidos, tem como objetivo garantir a execução de uma política de desenvolvimento, pois trouxe a concepção de educação como agente direto para transformação social. Esse programa deu início as suas atividades em julho de 1957, na capital de Belo Horizonte, e terminou em 1964, através dos convênios com os EUA, capacitando os profissionais da Educação e considerando-os como os primeiros supervisores com formação específica.

Ao concluírem a especialização em Indiana, nos EUA, os supervisores voltavam para o Brasil e elaboravam cursos de formação de supervisores, os quais eram disseminados para todo o país. Desse modo, o PABAE passa a colaborar para ressaltar as metodologias de ensino e solucionar questões como evasão e repetência direcionadas ao ensino primário.

A supervisão atua como agente articulador do que é programado e concretizado nas escolas, trazendo uma eficácia na solução dos problemas educacionais no âmbito nacional.

De acordo com os autores Medina (2002), Nogueira (2002) e Paiva e Paixão (2000), o PABAE era constituído de três pontos fundamentais: o primeiro ponto apresentava aos professores brasileiros métodos e técnicas a serem difundidos na educação primária, gerando a análise e adequação do mesmo, com o propósito de atender as necessidades da comunidade em relação à educação. O segundo seria a elaboração/ adequação do material didático e dos equipamentos a serem utilizados, de acordo com as análises dos recursos disponíveis no Brasil e em outros países destinados a educação primária. O último ponto seria o de recrutar professores, com noções da língua inglesa, competência profissional e eficácia no trabalho, além de disponibilidade de serem enviados aos Estados Unidos para participar dos cursos avançados no âmbito na educação primária.

Diante dos pontos citados, cabe mencionar que de acordo com a compreensão das autoridades governantes, não havia a possibilidade de existir professores brasileiros com competência para interferir e contribuir no avanço da educação primária. Para os dirigentes, a evolução no ensino primário só se tornaria possível a partir da inovação metodológica, que buscasse englobar a realidade brasileira.

Pode-se perceber, na leitura dos escritos, sobre o referido assunto, a necessidade latente da capacitação desses profissionais, em concordância com a visão das autoridades, uma vez que, se o Brasil não dispunha de cursos de capacitação à altura, é pertinente o reconhecimento da busca na formação metodológica nos EUA, assim como o seria em qualquer outro local que oferecesse a referida formação.

Entretanto, a visão de Nogueira (2000) vai de encontro com os posicionamentos anteriores. Segundo ele, uma das principais características do PABAE, que é o programa de capacitação dito como necessário, são seus pacotes metodológicos acrílicos e repassados de maneira uniforme para diversas regiões do país, a centenas de educadores, através dos professores que voltavam do curso nos EUA, atuando como agentes multiplicadores.

A opinião do Autor também é pertinente, uma vez que reconhece a necessidade da formação metodológica, entretanto critica a maneira como esse programa é difundido, acreditando que deveriam ser disseminados levando em consideração as peculiaridades de cada região, respeitando-se as individualidades de cada estado.

Em 1959, foi realizado um curso destinado à ampliação do PABAE, que contou com a participação dos professores que eram destaque nas Escolas Normais oficiais do país. Este curso configura-se como uma das atividades de maior destaque nesse programa.

Levando em consideração a extensão do país e a necessidade de fazer com que o programa capacitasse o maior número de educadores possível, o PABAE passou a entender que seria necessário atuar com quem capacitava os professores, ou seja, destinar investimentos aos que mantinham e exerciam a liderança, aos administradores do processo educacional.

Dentre o processo de ampliação do PABAE podemos destacar dois pontos: o treinamento de grupos de professores, orientadores e administradores para atuarem nas diversas Escolas Normais mais importantes do país. E o segundo ponto seria o envio de grupos de professores para os EUA, na qualidade de bolsistas, os quais deveriam retornar as suas respectivas escolas para compor o quadro de instrutores de professores pelo prazo

mínimo de dois anos. Sendo que as autoridades governantes de educação também deveriam ser enviadas para os EUA para realizarem análise e treinamento, a fim de estarem capacitadas para exercer uma atividade mais influente no ensino elementar do país ao retornarem. Os integrantes destes cursos passaram a ser chamados de novos supervisores.

Medina (2002) destaca que para os supervisores desempenharem a sua função da melhor maneira possível era necessário seguir algumas sugestões, dentre elas: inserir as modificações passo a passo, tornar evidente a vontade de aprender e receber auxílio das pessoas que compõem a sua equipe de trabalho, ser modesto, ouvir mais e falar menos, trabalhar com naturalidade, estar sempre atento para não ofender e nem menosprezar ninguém, assim como controlar as palavras e as brincadeiras.

É indispensável registrar também que o exercício da supervisão educacional no país se concretizou em quatro esferas.

- Supervisão escolar – representava a unidade inicial, presente em cada escola que atuava diretamente sobre o currículo da mesma;
- Supervisão regional – se constituía em uma unidade intermediária, servindo de elo entre a escola e o órgão central do Estado, coordenava a ação dos supervisores escolares e se concentrava nas atividades de treinamento;
- Supervisão geral ou central – lotada nas secretarias de educação, cuidava dos processos de assessoria e facilitação. Sua ação era exercida diretamente sobre a supervisão regional;
- Supervisão federal – partindo do Ministério de Educação, algo mais amplo e menos direto.

O que diferencia esses quatro níveis de supervisão eram alguns aspectos de sua prática e seu local de atuação. Os níveis de hierarquia na supervisão escolar eram vários, e atuavam como agentes externos com predominância sobre os demais, exceto o supervisor escolar que não exercia tal papel.

Com a instituição da Lei n. 5.540 de 28 de novembro de 1968, destinada a reformulação do ensino superior, a supervisão passa ter sua formação em curso de graduação, com sua base teórica pautada nos propósitos da pedagogia tecnicista. Esta, por sua vez, apesar de ser movida pelos princípios da racionalidade, eficácia e produtividade do

sistema, estava amparada na neutralidade científica, vinculada mais à forma do que ao conteúdo, encontrando também dificuldade de compreender que o seu verdadeiro papel no contexto histórico brasileiro, que nada mais é do que um contexto político; e isso se deve ao fato da figura do supervisor estar sempre atrelada a técnica, pura e simples.

Atualmente, ainda podemos encontrar supervisores atrelados ao molde tecnicista.

Nesse sentido, “A veiculação do trabalho técnico como apolítico é essencialmente político. Assim, quanto mais a ação supervisora exerce sua ação pedagógica, acobertada pela técnica, mais ela é política”. (NOGUEIRA, 2000, p.30)

Segundo a compreensão de Medeiros e Rosa (1987), a formação inicial do supervisor tinha como destaque o processo de como realizar a ação pedagógica, sem avaliar a quem ela se destinava. Ressaltando também o controle da ação pedagógica do docente, de modo a garantir a qualidade do ensino, incutindo e defendendo a ideologia dominante.

A conjuntura dos anos 60 e 70 passaram a requisitar um perfil profissional que agisse com inteligência, equilíbrio, liderança e tivesse o domínio dos conhecimentos técnicos e das relações humanas. O aumento da população gerou um crescimento no número de matrículas, acarretando a ampliação do número de professores, no sentido de atender a demanda. Processo que desencadeou o imprevisto de pessoas, sem a capacitação específica para o ensino. Contudo, a instituição escolar se tornou mais complexa e hierárquica, abrindo um precedente para dar evidência à função supervisora.

As atitudes do supervisor deveriam ser coerentes com o seu discurso, cabendo ao mesmo vislumbrar a educação como meio de alavancar o processo de desenvolvimento individual e social, na supervisão e nos processos que utilizavam a pessoa humana e a sua capacidade de realizar tarefas.

De acordo com Simões (1975), as funções de planejamento, organização, controle e avaliação do exercício docente eram desempenhadas através de quatro processos: assessoria, facilitação, treinamento e coordenação. O processo de assessoria tinha início a partir do diagnóstico da realidade. Este buscava identificar as necessidades de mudança, redefinição de metas, seleção de estratégias e acompanhamento de ações. No processo de facilitação, cabia ao supervisor propiciar um ambiente de trabalho saudável. Os interesses individuais eram discutidos e alinhados de acordo com os interesses da organização. Já o processo de treinamento, era articulado pelo supervisor, que planejava e coordenava os cursos de capacitação para os funcionários das escolas, ou assumia diretamente o treinamento dos que

estavam sob sua responsabilidade. Por fim, no quarto processo de atuação do supervisor, que era o de coordenação de grupos, este buscava identificar as dificuldades, discutindo e elucidando questões.

Um ano após a reforma Universitária, o curso de Pedagogia sofre uma expressiva mudança por meio do parecer do Conselho Federal de Educação n. 252/1969, que traz quatro habilitações centradas na área técnica, de maneira separada, ao invés de formar um técnico generalista que agregaria várias funções. As habilitações são as seguintes: administração, inspeção, supervisão e orientação inseridas no contexto das escolas e dos sistemas escolares.

Essa mudança foi elaborada com o propósito de fazer com que os estudantes não tivessem que cursar uma matriz curricular de disciplinas pré-estabelecidas, e num dado momento do curso, eles optariam pelas disciplinas voltadas para as atividades profissionais pretendidas.

O parecer n. 252/1969 constitui um marco no surgimento da supervisão, no contexto das escolas e dos sistemas, viabilizando uma nova configuração.

A Lei n. 5.692 de 11 de agosto de 1971, em seu artigo 33, reafirmou necessidade da presença dos supervisores no cenário nacional, condizente com o panorama social, político e econômico do período. A referida Lei trás o entendimento da escola como um instrumento à serviço do desenvolvimento econômico do país.

Outra Lei, a de n.5.692/1971, que aborda o ensino de 1º e 2º grau, assegura uma escola harmoniosa a todos, embora o contexto no qual fizesse parte era autoritário e centralizador, uma vez que a supervisão estava efetivamente vinculada às decisões unilateralmente impostas.

Para que esse Supervisor se fizesse possível foi-lhe dito e sugerido que o controle é sempre atribuído aos que decidem, e foi-lhe dito e sugerido também que decidir é atributo privativo dos que detêm o poder, e foi-lhe dito e sugerido ainda que não cabe perguntar sobre como as pessoas chegam ao poder, e foi-lhe dito e sugerido também que o poder é inamovível, imperturbável e sábio. Foi-lhe dito e sugerido, finalmente, que a melhor maneira de servir aos homens é ensiná-los a submeterem-se ao poder que determina suas vidas. (SILVA JUNIOR, 2000, p. 93).

Segundo a análise de Cardoso (1997), a origem da Supervisão Educacional tem três vertentes: ênfase na burocracia, ênfase no controle e fiscalização e vertente de inspiração norte-americana.

A vertente com ênfase na burocracia tinha como objetivo inspecionar e unificar as rotinas escolares, de acordo com as normas oficiais estabelecidas pelas autoridades centrais. Nessa vertente, para trabalhar como supervisor, não era necessário estar vinculado a educação, necessitando apenas ser uma pessoa com prestígio social, sendo seu trabalho destinado para o fazer docente e efetivado por meio de visitas corretivas.

A segunda vertente, direcionada para o controle e fiscalização, era desempenhada por pessoas que tinham um elevado grau de instrução, que podiam ser oriundas das escolas ou ainda, ser parte integrante dela, passando a exercer função de orientação pedagógica para os professores mais jovens. Um grupo de docentes pensava, planejava e organizava enquanto outro grupo executava. Encontravam-se inseridos nessa vertente, os primeiros supervisores formados com base no parecer CFE n. 252/1969.

Finalmente, a terceira vertente tinha supervisão exercida pelo INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, sendo inserida pelo Programa de Aperfeiçoamento do Magistério Primário, que visava à melhoria do desempenho e o treinamento dos professores primários.

No período de 1972 a 1974, o Ministério da Educação e Cultura propôs a realização de trinta e três projetos. Entre esses, estava o de construção, transformação, equipamento e treinamento de pessoal para as escolas polivalentes, que eram escolas baseadas na integração da formação humanística, científica e tecnológica.

O projeto mencionado, para as escolas polivalentes, se estabeleceu com base em dois subprogramas, onde o principal era denominado Estados Participantes, que abrangia os estados da Bahia, Espírito Santo, Minas Gerais e Rio Grande do Sul. O segundo, chamado de Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio (PREMEM), foi instituído através do Decreto n. 63.914/1968, que validou e efetivou o mesmo, uma vez que possibilitou a sua saída do plano abstrato e tornando-o concreto. Este programa foi de suma relevância para construção e formação dos supervisores, porque abrangia formação e treinamento de pessoal docente e técnico-administrativo para escolas polivalentes.

A educação nos anos 80 foi marcada por muitos fatos relevantes, dentre os quais podemos destacar a promulgação da Constituição Federal de 1988, que viabilizou políticas

públicas em prol da educação, assim como mobilizou vários setores da sociedade através do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública – FNDEP, que tinha como objetivo elevar o nível de qualidade da escola pública, bem como a ampliação do acesso.

Com o crescimento dos problemas de ordem social e econômica, as críticas à supervisão escolar se intensificaram a partir de questionamentos que traziam a tona às dificuldades encaradas pelos supervisores neste momento histórico da nossa educação. Segundo Alonso (2002), o modelo de supervisão pautado no molde da pedagogia tecnicista, passou a dar sinais de esgotamento, sendo apontado como responsável do insucesso escolar e outras mazelas do ensino, sendo sugerida então a extinção da figura do Supervisor. Entretanto, a função continuou sendo exercida precariamente por professores de disciplina.

O período de crise fez com que os supervisores idealizassem papéis iguais aos dos professores, sem regência regular de turma específica, pois não havia função que os definisse como agentes necessários às atividades escolares. Contudo, para justificar sua permanência no contexto educacional, muitos supervisores passaram a desempenhar atividades burocráticas, o que colaborou para um clima de incomodo, desconforto entre os envolvidos.

O início dos anos 90 trouxe uma nova definição de sociedade e escola completamente inversa da pedagogia tradicional, considerando todas as suas vertentes, assim como passando a compreender que os processos educativos não ocorrem apenas na escola, como também na vida cotidiana dos educandos, ou seja, no seu meio social. E que os conteúdos metodológicos aplicados em sala não são os únicos responsáveis pelo sucesso do aluno.

Diante desse contexto, a supervisão retorna como uma temática pertinente no intuito de trazer para ela uma ressignificação, admitindo seus aspectos gerais, básicos, e sua especificidade, adotando prioritariamente a denominação de coordenação pedagógica.

A denominação de coordenação pedagógica não representou nenhuma novidade na conjuntura educacional da época, pois, nos anos 60, segundo a influência de alguns professores brasileiros que estudaram na França e na Bélgica, foi introduzida a figura do coordenador pedagógico, com o nome de assessor, orientador ou diretor pedagógico.

O movimento de recuperação da função de supervisor, tanto nas escolas quanto nos sistemas de ensino, tornou-se evidente e procurou envolver a supervisão nos programas de formação, a serviço do professor e na construção do projeto pedagógico das escolas “como uma atuação necessária à organização e ao encaminhamento do trabalho pedagógico” (LIMA, E.,2001,p.77).

Ao término da década de 90, a rede municipal de ensino do município do Rio de Janeiro, por meio da *Lei Municipal n. 2.619/98*, que reestruturou os cargos de profissionais que exerciam funções administrativas na escola, estabeleceu e definiu o cargo de Coordenador Pedagógico como um profissional destinado a estruturar a gestão pedagógica da escola, tendo como pré-requisitos a experiência mínima de cinco anos como docente, seguida de uma indicação do diretor escolar e aprovação da CRE - Coordenadoria Regional da Educação. Somente a partir daí, o professor passaria desempenhar a função de coordenador pedagógico. A criação do referido cargo para as escolas da rede municipal de ensino reestruturaria a equipe técnico-pedagógica, ou seja, a direção escolar passaria a contar com mais um colaborador.

De acordo com a Lei mencionada, foram estabelecidas algumas atribuições específicas do coordenador pedagógico. Entre elas:

- Assessorar o diretor na coordenação e elaboração do planejamento;
- Execução e avaliação curricular e o desenvolvimento do trabalho pedagógico, em consonância com as diretrizes oriundas da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, de forma a atender a diversidade da escola.

A nova lei estabelece as linhas gerais das atribuições do coordenador pedagógico visando à elaboração de um trabalho contínuo e adequado ao perfil da escola. Nesse contexto, a Secretaria Municipal de Educação expediu circular de nº 37/98, publicada pelo DGE - Departamento Geral de Educação, trazendo em seu bojo um detalhamento das funções e limitações da ação do coordenador pedagógico na escola. As características da função começaram a ser definidas pela Secretaria Municipal de Educação (SME). Assim, entre suas principais responsabilidades, podemos destacar a construção do projeto político pedagógico, a integração dos docentes, a elaboração de reuniões cíclicas na escola em conjunto com o diretor, atividades como os conselhos de classe, onde caberia ao coordenador pedagógico dominar as normas de gerenciamento e organização da escola, estabelecer o horário das aulas, observar a evolução contínua da avaliação do desempenho dos alunos e, por fim, conhecer a programação da Empresa Municipal de Mídia (MULTIRIO).

A MULTIRIO detém um acervo de publicações que são encaminhadas periodicamente para as escolas com o intuito de promover a formação continuada e a atualização do professor

regente, bem como dos gestores da escola. Dentre essas publicações, podemos destacar o relevante periódico *Nós da Escola*, uma revista de publicação mensal que as escolas recebem através da CRE, onde são abordados vários assuntos de natureza pedagógica e de interesse da rede pública municipal.

O material disponibilizado pela MULTIRIO na internet traz informações relevantes acerca da formação continuada de professores, com textos e uma rede aberta de televisão, abordando questões polêmicas sobre diversos temas, auxiliando os professores na organização do espaço escolar e nas diferentes formas de utilização desse espaço em cada instituição, associando, dessa forma, o trabalho pedagógico a outros projetos educacionais financiados pela rede municipal de ensino, tais como o Núcleo de Arte, Pólos de Educação pelo Trabalho e Clubes Escolares. Essas organizações funcionam como meio independente de desenvolvimento educativo e complementar do aluno.

Nesse contexto, o coordenador pedagógico atua como agente responsável pela articulação do projeto político-pedagógico, desempenho escolar, organização da escola e gerência dos dados relativos à organização pedagógica da escola.

Libâneo (2004) sintetiza as atribuições designadas ao CP da seguinte forma:

Planejar, coordenar, gerir, acompanhar, e avaliar todas as atividades pedagógico-didáticas e curriculares da escola e sala de aula, visando atingir níveis satisfatórios de qualidade cognitiva e operativa das aprendizagens dos alunos, onde se requer formação profissional específica distinta da exercida pelos professores. (LIBÂNEO, 2004, 221-224).

Vale ressaltar que o coordenador pedagógico das escolas da rede municipal do Rio de Janeiro, não participa da escolha do diretor escolar e do diretor adjunto, logo esta responsabilidade fica a cargo da comunidade. Sendo que ocorrendo discordância entre o coordenador pedagógico e a direção da escola, o mesmo pode ser exonerado do cargo.

O Ministério do Trabalho e Emprego – MTE regulamentou a profissão de Coordenador Pedagógico por meio da Classificação Brasileira de Ocupações – CBO, oferecendo espaço de trabalho, referências e funções.

Compete ao Coordenador Pedagógico, segundo o MTE, planejar a execução do projeto pedagógico, avaliar o desenvolvimento do projeto pedagógico, viabilizar o trabalho coletivo dos professores, assim como promover a formação contínua dos educadores (professores e funcionários), devendo para tanto:

- Atualizar-se continuamente;
- Estudar continuamente;
- Pesquisar os avanços do conhecimento científico, artístico, filosófico e tecnológico;
- Pesquisar práticas educativas;
- Aprofundar a reflexão sobre as teorias de aprendizagem;
- Aprofundar a reflexão sobre currículos e metodologias de ensino;
- Selecionar o referencial teórico;
- Selecionar bibliografia.

Isso representou a disseminação de conhecimento por parte do coordenador pedagógico aos demais profissionais tanto da rede pública quanto da privada, que sejam do seu interesse ou do interesse da unidade escolar (BRASIL, 2008a).

A lei n. 9394/96 apresentou a escola e aos profissionais da administração escolar, novas responsabilidades, onde podemos destacar a elaboração da proposta pedagógica da escola, conforme o artigo 12:

Aos estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as de seu sistema de ensino terão a incumbência de:

- I- Elaborar e executar sua proposta pedagógica;
- II - Administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros;
- III- Assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aulas estabelecidas;
- IV- Velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente;
- V- Prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento;

VI- Articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos para a integração da sociedade com a escola;

VII- Informar aos pais e responsáveis sobre frequência e o rendimento dos alunos, bem como a execução de sua proposta pedagógica. (BRASIL, 1996).

Dentre as atribuições delegadas aos estabelecimentos de ensino, se encontram incluídas diversas responsabilidades do coordenador pedagógico em conjunto com o diretor da escola. Entre as atribuições, descritas na Lei n. 9394/96, é possível comparar as atribuições do diretor com as designações destinadas para a função de coordenador pedagógico. Desse modo, é notório que os termos “coordenar”, “desenvolver” e “executar” são vocábulos sinônimos no exercício do trabalho do coordenador no cotidiano escolar.

Ao analisar a referida Lei, destinada para o cumprimento das designações de natureza estritamente pedagógica, direcionadas para os estabelecimentos de ensino, percebe-se claramente a proteção e necessidade da criação do cargo de CP por parte dos sistemas educacionais, assim como reforçar toda sua importância perante o ambiente escolar.

2.1 A Coordenação Pedagógica na Bahia

Em 1925, o professor Anísio Teixeira, Inspetor Geral da Instrução na Bahia, promulgou a Lei n. 1.846 e instituiu uma Diretoria Geral do Ensino, onde o titular deveria ser técnico e administrador executivo, com força e prestígio. O fato do mesmo ter ocupado o cargo, conhecendo-o mais especificamente, fez com que se percebesse a urgente necessidade de contratar profissionais especializados na área educacional e que atendessem às questões pedagógicas.

A partir da instituição do Decreto-Lei n. 11.682, em 1940, reapareceu a inquietação com relação às funções técnicas, exercidas por especialistas, que orientassem a escola a conseguir concretizar seus objetivos. Nesse período, o então Secretário da Educação, professor Isaías Alves, chegou à conclusão que além de criar escolas e aumentar o número de matrículas e professores, era necessário controlar os serviços, orientar os professores,

normatizar as aulas, homogeneizar as classes e consolidar os princípios disciplinares, entre outras coisas.

Para alcançar tais objetivos, foi instituído em lei o serviço de orientação da vida escolar, centralizado e coordenado pela Assistência do Ensino Elementar na capital e no subúrbio. Cabia aos Orientadores aplicar testes nas escolas e apresentar relatórios semanais das visitas realizadas nas em cada unidade escolar.

Os Orientadores eram escolhidos dentre os professores primários que demonstrassem inclinação e capacidade para exercer a função ou que tivessem curso de aperfeiçoamento, cabendo a eles a fiscalização do trabalho escolar e do desempenho do professor.

Simões (1975) afirma que as funções dos orientadores e inspetores às vezes se confundiam. Em 1947, ao assumir a Secretaria de Educação do Estado, o professor Anísio Teixeira interrompeu as funções de Orientadores da vida escolar e as transferiu para os Inspetores de ensino.

Em 1967, durante o governo do Dr. Luis Viana Filho, a supervisão educacional tomou impulso se tornando mais estruturada e sistemática.

A Lei n. 2.464/67, que discorria sobre a organização da Secretaria de Educação e Cultura do estado, transformou a Divisão de Currículos e Supervisão na Divisão de Assistência Técnico-Pedagógica (DATP), com a atenção voltada para a supervisão de currículo.

Segundo Rangel (2002), a supervisão do currículo na escola básica continua como um objeto específico da coordenação pedagógica tendo em vista a necessidade urgente de que cada currículo se apresente não apenas no âmbito da formalidade, mas, sobretudo, atenda as expectativas da realidade educacional.

Outro marco no ano de 1967 foi à aprovação da Lei Orgânica de Ensino, que a respeito do ensino Normal, ensejava a criação de Institutos de Educação. E além do Curso Colegial Normal, foram disponibilizados cursos para formação de especialistas, dentre eles destacava-se o curso de supervisão.

Posteriormente, a Lei Orgânica de Ensino da Bahia decidiu que os colégios de ensino médio deveriam ser organizados em departamentos, compostos de professores da mesma disciplina ou de disciplinas afins. O Conselho docente era composto pelos chefes de

departamento e pelo diretor que elegiam anualmente um coordenador pedagógico que seria responsável pelo trabalho didático dos departamentos.

Após um ano do Estatuto do Magistério Público, por meio da Lei n. 2.521/1968, foram instituídos os cargos de Supervisor da Educação Primária e Supervisor da Educação Média. Seriam designados para esses cargos os professores efetivos com mais de cinco anos de docência e diploma ou certificado de pós-graduação em supervisão.

Neste contexto, o coordenador pedagógico teve uma regulamentação especial, pois passou a ser uma função gratificada e não um cargo. E devido ao fato do coordenador pedagógico atuar nos colégios de ensino médio, o Estatuto do Magistério Público, em suas disposições transitórias, extinguiu os cargos de inspetor e auxiliares de fiscalização.

Contudo, a prática inspetora não deixou de existir. Vale ressaltar que a presença da inspeção foi historicamente muito forte no cotidiano escolar. A partir daí havia uma questão a ser resolvida: o que fazer com os inspetores? Podendo-se afirmar que foram redirecionados para o serviço de supervisão.

De acordo com Simões (1975), no período que compreende os anos de 1968 a 1970, foram instituídas metas no sentido de oferecer treinamento para cento e cinquenta supervisores, a implantação de um sistema de supervisão para o magistério não titulado, a instalação de quinze centros regionais de supervisão e um centro de supervisão de adultos na capital baiana. A supervisão estava em processo de consolidação e era compreendida nos mesmos moldes dos demais estados brasileiros: uma força a favor dos projetos governamentais.

Para Atta (2002), a coordenação pedagógica teve sua origem influenciada por três vertentes: a primeira, influenciada na tradição norte-americana e bastante conhecida no cenário nacional e internacional incidiu sobre o ensino primário, concentrou-se na secretaria de educação do estado, recebeu o nome de supervisão escolar, enfatizando claramente o controle do órgão central sobre as unidades escolares. As atividades desempenhadas, atualmente, não diferiam das praticadas historicamente há algum tempo: visitas semanais, quinzenais ou mensais às escolas, para cobrança do desempenho docente, onde ficava explícito o sentido de controle e fiscalização. Porém, muitas vezes, as visitas se limitavam a coleta de dados estatísticos. Sua formação foi originária fundamentalmente do PABAE. Na vertente norte-americana existia uma visão sobre o ensino e sobre as questões metodológicas, porém eram desarticulados dos problemas enfrentados pelo corpo de alunos.

A segunda vertente foi guiada pelo modelo europeu, divergindo do modelo norte-americano. Sua capacitação se dava em serviço e seu processo de trabalho estava direcionado para o fazer coletivo, com destaque no processo de ensino aprendizagem. A seleção desse profissional era realizada por meio de uma eleição democrática, por seus pares, e o desempenho de sua função acontecia nas escolas. Esse coordenador pedagógico não era um pedagogo, era um licenciado de uma das áreas do currículo.

Dessas duas vertentes, podemos concluir que elas tinham práticas divergentes, pois uma atuava individualmente com o professor e a outra legitimava o trabalho coletivo.

Atta (2006) reforça a idéia afirmando que a segunda vertente liderava os professores, preocupando-se com o aprendizado e o crescimento global do aluno. Através do trabalho grupal os docentes das diversas áreas obtinham a visão do todo. A maneira como o coordenador pedagógico era aceito pelo grupo era reflexo de sua integração com os docentes.

Os supervisores chegavam ao cargo por acesso e havia previsão de curso para sua formação, enquanto os coordenadores não eram considerados legalmente. Assim, em meio a práticas claramente distintas, surge a seguinte questão: os supervisores tinham entendimento a cerca do que estava por trás de cada circunstância?

Segundo Atta (2006), não havia nitidez por parte do grupo de supervisores originários dos treinamentos norte-americanos. Porém era muito mais fácil compreender e distinguir as contradições por parte daqueles que tiveram outro tipo de experiência formadora. As escolas privadas também começaram incluir coordenadores pedagógicos no seu corpo docente, mesmo não tendo uma regulamentação própria. A regulamentação foi acontecendo aos poucos durante o processo de trabalho.

Dentro dessa conjuntura surge a terceira vertente, a dos supervisores especialistas oriundos dos cursos de Pedagogia com habilitação em supervisão escolar. Estes foram inseridos nas escolas através da Secretaria de Educação do Estado e devido a isso não eram considerados como membros do grupo, sendo vistos nitidamente como representantes de um poder autoritário.

Em relação a estes supervisores, a luta pela conquista do seu espaço profissional e a desvinculação da sua imagem associada ao governo foi uma questão a parte. Um ponto positivo para os supervisores na Bahia é que as Faculdades de Educação do Estado buscaram adotar o modelo europeu. Contudo, “a orientação desenvolvida na formação dos supervisores,

de um modo geral, não levava em conta a forma pela qual o sistema escolar pretendia que os supervisores exercessem o seu papel.” (ATTA, 2002, p.22).

Em 1971, as primeiras turmas de supervisão na Bahia colaram grau. O Programa de Expansão e Melhoria do Ensino (PREMEN) esteve presente na Bahia, como parte do Programa de Treinamento de Supervisores, no mesmo ano. A Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia também participou do evento como coordenadora, sendo que depois do PREMEN, as atenções se voltaram para a questão da formação continuada e para os estudos de pós-graduação.

Os supervisores foram extintos pela Secretaria de Educação, na década de 80, porém os professores necessitavam de alguém com quem pudessem debater as questões pedagógicas. Uma pessoa capaz de mediar discussões e contribuir para que as mesmas fossem elucidadas, contudo o setor privado conservou esse serviço pedagógico.

Algumas escolas da rede municipal, a partir dos anos 90, incluíram coordenadores pedagógicos ao seu corpo de funcionários como agentes itinerantes, ou seja, esses profissionais eram alocados na DIREC e compareciam nas escolas periodicamente à medida que as demandas surgiam. No ano de 2006, ocorreram dois concursos públicos para o provimento de vagas para coordenação pedagógica, um da rede estadual e outro da rede municipal de Salvador.

Pode-se afirmar que a década de 90 foi marcada pela intensificação da luta pela estruturação do setor de coordenação pedagógica vislumbrando a inclusão do perfil desse profissional no contexto educacional.

Observando o caminho percorrido pelos coordenadores, no decorrer na construção do processo educacional no Brasil e na Bahia, podemos concluir que sua identidade profissional ainda não está garantida, mas sim em processo de construção.

O ressurgimento da função de coordenador pedagógico nos anos 90 demonstra a relação entre sua existência na conjuntura atual da educação e a luta dos educadores que ousaram assumir sua história, confrontar sua formação e sua atuação profissional.

O artigo 7º da Lei n. 7.023 de 23 de janeiro de 1997 estabelece que os cargos de Orientador Educacional e Supervisor Escolar transformam-se em cargos de Coordenador Pedagógico, cujas especificações abrangem 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 Decreto n. 6.212 de 14 de Fevereiro de 1997 promulgado pelo Governador do Estado da Bahia em exercício na época, Sr. Paulo Souto, definiu as atribuições do Coordenador Pedagógico.

Art. 6º- São atribuições do Coordenador Pedagógico, de que trata o art. 7º, da Lei nº 7.023, de 23 de janeiro de 1997:

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

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

III - coordenar, acompanhar e avaliar o Projeto Pedagógico nas Unidades Escolares e/ou DIREC;

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

V - avaliar os resultados obtidos na operacionalização das ações pedagógicas, visando a sua reorientação;

VI - coletar, analisar e divulgar os resultados de desempenho dos alunos, visando a correção de desvios no Planejamento Pedagógico;

VII - desenvolver e coordenar sessões de estudo nos horários de Atividade Complementar - AC, viabilizando a atualização pedagógica em serviço;

VIII - coordenar e acompanhar as atividades dos horários de AC em Unidades Escolares;

IX - propor e planejar ações de atualização e aperfeiçoamento de professores e técnicos, visando a melhoria de desempenho profissional;

X - conceber, estimular e implantar inovações pedagógicas e divulgar as experiências de sucesso, promovendo o intercâmbio entre Unidades Escolares;

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

XII - promover ações que otimizem as relações interpessoais na comunidade escolar;

XIII - divulgar e analisar, junto à comunidade escolar, documentos e projetos do Órgão Central, buscando implementá-los nas Unidades Escolares, atendendo às peculiaridades regionais;

XIV - manter o fluxo de informações atualizado entre as Unidades Escolares e a DIREC;

XV - manter estreita relação com a Secretaria da Unidade Escolar, fornecendo subsídios da vida escolar do aluno, para os devidos registros;

XVI - promover ações que estimulem a utilização de espaços físicos da Unidade Escolar, bem como o uso dos recursos disponíveis para a melhoria da qualidade de ensino como: bibliotecas, salas de leitura, televisão, laboratórios, informática e outros, em articulação com a direção;

XVII - coordenar a utilização plena dos recursos da TV Escola pelos professores;

XVIII - estimular a produção de materiais didático-pedagógicos nas Unidades Escolares, promover ações que ampliem esse acervo, incentivar e orientar os docentes para a utilização intensiva e adequada dos mesmos;

XIX - identificar, orientar e encaminhar, para serviços especializados, alunos que apresentem necessidades de atendimento diferenciado;

XX - 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;

XXI - 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;

XXII - organizar e coordenar a implantação e implementação do Conselho de Classe numa perspectiva inovadora de instância avaliativa do desempenho dos alunos;

XXIII - promover ações que contribuam para o efetivo funcionamento do Colegiado Escolar, participando ativamente da sua implantação e/ou implementação, através de um trabalho coletivo e partilhado em articulação com a direção;

XXIV - promover reuniões e encontros com os pais, visando a integração escola / família para promoção do sucesso escolar dos alunos;

XXV - estimular e apoiar a criação de Associações de Pais, de Grêmios Estudantis e outras que contribuam para o desenvolvimento e a qualidade da educação;

XXVI - exercer outras atribuições correlatas e afins. (BRASIL, 1997)

Este decreto determina que nas escolas de pequeno porte tais atribuições sejam exercidas pelo Diretor ou Vice-Diretor.

A *Lei n. 8.261 de 29 de maio de 2002* dispõe sobre o *Estatuto do Magistério Público do Ensino Fundamental e Médio do Estado da Bahia*. O artigo oitavo trata das atribuições do Coordenador Pedagógico:

Art. 8º - São atribuições do Coordenador Pedagógico:

I - coordenar o planejamento e a execução das ações pedagógicas nas Unidades Escolares e/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 a sua reorientação;

V - coordenar e acompanhar as atividades dos horários de Atividade Complementar 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 a correção de desvios no Planejamento Pedagógico;

XII - propor e planejar ações de atualização e aperfeiçoamento de professores e técnicos, visando a 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 a 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. (Brasil, 2002)

2.3 Panorama Descritivo da atuação do Coordenador Pedagógico em Salvador

Apresenta-se em seguida uma relação composta por dez escolas da cidade de Salvador, que contam com a participação de Coordenadores Pedagógicos em seu corpo funcional. A partir da coleta de dados dessas escolas que integram a rede Municipal e Estadual de educação, foi elaborado um panorama descritivo da atuação da Coordenação Pedagógica.

1- Escola Municipal Antonio Carlos Magalhães

Localização: Rua Ana Mariani Bittencourt, n.97– São Caetano.

Quantidade de alunos: 489 alunos.

Turnos de funcionamento da escola: matutino, vespertino e noturno.

Quantidade de Coordenadores Pedagógicos: 01 coordenador.

Turnos de funcionamento da Coordenação Pedagógica: noturno.

2- Escola Municipal Aristides Novis

Localização: Jardim Federação, s/n – Federação

Quantidade de alunos: 143 alunos.

Turnos de funcionamento da escola: matutino, vespertino.

Quantidade de Coordenadores Pedagógicos: 01 coordenador.

Turnos de funcionamento da Coordenação Pedagógica: matutino, vespertino.

3- Escola Municipal Batista Vasco da Gama

Localização: Rua Dinorá, n. 44 – Vasco da Gama

Quantidade de alunos: 262 alunos.

Turnos de funcionamento da escola: matutino e vespertino.

Quantidade de Coordenadores Pedagógicos: 01 coordenador.

Turnos de funcionamento da Coordenação Pedagógica: matutino.

4- Colégio Estadual Deputado Manoel Novaes

Localização: Rua Araújo Pinho, n.30 – Canela

Quantidade de alunos: 2800 alunos.

Turnos de funcionamento da escola: matutino, vespertino e noturno.

Quantidade de Coordenadores Pedagógicos: 03 coordenadores.

Turnos de funcionamento da Coordenação Pedagógica: matutino, vespertino e noturno.

5- Escola Municipal Doutora Maria do Carmo Vilaça

Localização: Rua Orlando José Ribeiro, s/n – Águas Claras

Quantidade de alunos: 656 alunos.

Turnos de funcionamento da escola: matutino, vespertino e noturno.

Quantidade de Coordenadores Pedagógicos: não tem.

Turnos de funcionamento da Coordenação Pedagógica: não funciona.

6- Escola Municipal Nossa Senhora da Salete

Localização: Rua do Salete, n.268 – Barris

Quantidade de alunos: 257 alunos.

Turnos de funcionamento da escola: vespertino e noturno.

Quantidade de Coordenadores Pedagógicos: 01 coordenador

Turnos de funcionamento da Coordenação Pedagógica: vespertino e noturno.

7- Escola Municipal Perminio Leite

Localização: Rua Democrata, n.168 - Centro

Quantidade de alunos: 297 alunos.

Turnos de funcionamento da escola: matutino e vespertino.

Quantidade de Coordenadores Pedagógicos: 01 coordenador.

Turnos de funcionamento da Coordenação Pedagógica: vespertino.

8- Escola Municipal Ruy de Lima Maltez

Localização: Ladeira dos Galés, s/n. - Brotas

Quantidade de alunos: 253 alunos.

Turnos de funcionamento da escola: matutino e vespertino.

Quantidade de Coordenadores Pedagógicos: 02 coordenadores.

Turnos de funcionamento da Coordenação Pedagógica: matutino e vespertino.

9- Escola Municipal Santa Ângela das Mercês

Localização: Avenida Sete de Setembro, n.1105- Mercês

Quantidade de alunos: 388 alunos.

Turnos de funcionamento da escola: matutino e vespertino.

Quantidade de Coordenadores Pedagógicos: 01 coordenador.

Turnos de funcionamento da Coordenação Pedagógica: vespertino.

10- Escola Municipal Tiradentes

Localização: Rua Jardim Castro Alves, n. 68 – Caminho de Areia

Quantidade de alunos: 433 alunos.

Turnos de funcionamento da escola: matutino, vespertino e noturno.

Quantidade de Coordenadores Pedagógicos: 02 coordenadores.

Turnos de funcionamento da Coordenação Pedagógica: matutino e vespertino.

Do universo de dez escolas, encontramos um total de treze coordenadores pedagógicos que atuam nas unidades escolares, dentre os quais seis trabalham durante o turno matutino, nove trabalham no turno vespertino, quatro trabalham no turno da noite e apenas uma escola não possui coordenador pedagógico. Merece menção ressaltar que o Colégio Estadual Deputado Manoel Novaes conta com assistência pedagógica em três turnos, onde o turno vespertino dispõe de três coordenadores. É uma escola que tem um curso profissionalizante na área de música e esse fato justifica a necessidade de assistência pedagógica em três turnos.

Vale ressaltar que em algumas escolas o Coordenador trabalha durante dois turnos com uma carga horária semanal de 40 horas. As unidades escolares da rede estadual, que não possuem um coordenador fixo, contam com a assistência pedagógica do coordenador que fica alocado nas DIRECS, realizando visitas periódicas ou quando surge alguma demanda. Já as unidades escolares da rede municipal, que não dispõem de coordenador pedagógico no seu corpo de funcionários, têm essa função atribuída ao Diretor e Vice-diretor da escola.

Concluindo a partir da pesquisa acima demonstrada, podemos inferir que a CP na rede municipal apresenta uma infinidade de situações adversas, não permitindo uma análise unilateral. Entretanto, é preciso atentar para a falta de cobertura por parte da SECULT (Secretaria de Educação e Cultura), evidenciando um descompromisso latente com esse setor.

3 O NOVO PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO

O Coordenador Pedagógico é o agente responsável por possibilitar a conexão e articulação do trabalho didático-pedagógico que está diretamente vinculado aos professores e voltado para a qualidade do ensino, ou seja, o Coordenador Pedagógico tem como fundamental atribuição prestar assistência didática e pedagógica aos docentes, no intuito de alcançar o ideal de qualidade de ensino, viabilizando o entendimento, a construção e administração de situações relacionadas com a aprendizagem e ajustadas às necessidades educacionais dos alunos.

De acordo com essa descrição, organizar, orientar e harmonizar seria competências inerentes ao coordenador, uma vez pressupostas no significado literal das palavras: coordenar e coordenador. Logo, no caso do coordenador pedagógico, ele deveria saber organizar, orientar e harmonizar o grupo de professores, alunos, equipe de apoio e pais de sua unidade escolar. (SOUZA 2009, p. 95)

O Coordenador é antes de tudo um mediador, e partindo desse ponto compete a ele estabelecer uma dinâmica de integração com o professor e a sua prática. Assim, relacionamos abaixo alguns itens imprescindíveis para que o Coordenador vislumbre o avanço da prática docente:

- Acolher o docente diante de sua realidade, de seus conflitos, suas angústias reconhecendo suas necessidades e dificuldades, de modo a propiciar uma aprendizagem do professor em relação ao seu trabalho perante aos alunos;
- Apresentar críticas em relação ao trabalho docente fazendo com que ele possa perceber suas contradições e rever sua prática e postura diante das situações inusitadas no contexto escolar;
- Direcionar o trabalho para busca de caminhos alternativos, disponibilizando materiais capazes de incitar avanços;

- Pautar o trabalho em cima da idéia de processo de transformação;
- Observar o desenrolar do processo de evolução em todas as suas dimensões.

O coordenador, ao mesmo tempo em que acolhe e engendra, deve ser questionador, desequilibrador, provocador, animando e disponibilizando subsídios que permitam o crescimento do grupo, tendo um papel importante na formação dos educadores, assim como ajudando a elevar o nível de consciência, tomada de consciência. (Freire, 1980).

Dentre as inúmeras funções do Coordenador Pedagógico, Libâneo (2008) destaca doze atribuições gerais que estão diretamente relacionadas com a monitoração sistemática da prática pedagógica dos professores, mediante procedimentos de reflexão e investigação.

- 1- A responsabilidade por todas as atividades pedagógico-didáticas e curriculares da escola e pelo acompanhamento das atividades de sala de aula, visando obter um nível aceitável de qualidade cognitiva e operativa do processo de ensino aprendizagem.
- 2- Supervisionar a elaboração de diagnósticos e projetos para a elaboração do projeto pedagógico- curricular da escola, dentre outros planos e projetos.
- 3- Propor para discussão, junto ao corpo docente, o projeto pedagógico- curricular da escola e outros planos e projetos.
- 4- Orientar a organização curricular e o desenvolvimento do currículo, incluindo a assistência direta aos professores na elaboração dos planos de ensino, escolha de livros didáticos, práticas de avaliação da aprendizagem.
- 5- Prestar assistência pedagógico-didática direta aos professores, acompanhar e supervisionar suas atividades tais como: desenvolvimento dos planos de ensino, adequação de conteúdos, desenvolvimento de competências metodológicas, práticas avaliativas, gestão da classe, orientação da aprendizagem, diagnósticos de dificuldades e etc.
- 6- Coordenar reuniões pedagógicas e entrevistas com professores visando a promover inter-relação horizontal e vertical entre as disciplinas, estimular a realização de projetos conjuntos entre os professores, diagnosticar problemas de ensino e aprendizagem e adotar medidas pedagógicas preventivas, adequar conteúdos, metodologias e práticas avaliativas.

- 7- Organizar as turmas de alunos, designarem professores para as turmas, elaborar o horário escolar, planejar e coordenar o Conselho de Classe.
- 8- Propor e coordenar atividades de formação continuada e de desenvolvimento profissional dos professores.
- 9- Elaborar e executar programas e atividades com pais e comunidade, especialmente de cunho científico e cultural.
- 10- Acompanhar o processo de avaliação da aprendizagem (procedimentos, resultados, formas de superação de problemas etc.).
- 11- Cuidar da avaliação processual do corpo docente.
- 12- Acompanhar e avaliar o desenvolvimento do plano pedagógico-curricular e dos planos de ensino e outras formas de avaliação institucional.**

As funções do Coordenador Pedagógico podem ser resumidas nesta configuração: planejar, coordenar, gerir, acompanhar e avaliar todas as atividades pedagógico-didáticas e curriculares da escola e da sala de aula, visando atingir níveis satisfatórios de qualidade cognitiva e operativa dos aprendizados dos alunos.

Dentro do contexto das atribuições descritas acima, surge o questionamento de como um único profissional poderia desempenhar com sucesso tantas funções. Essa seria uma pergunta fácil para se responder, se o CP pudesse contar com “super poderes”. Como o CP é um ser real e não um personagem de desenho animado, afirma-se que em decorrência do acúmulo de funções temos atualmente uma prática pedagógica defasada.

A prova disso pode ser confirmada, entre outras coisas, pelo fato que em diversas escolas, com elevado número de alunos, a figura do CP é meramente ilustrativa, pois a coordenação nem sempre funciona e quando funciona, não atende todos os turnos de funcionamento da escola, ou na maioria das vezes, contam com a atuação de um único profissional.

Vale ressaltar que um dos principais motivos pelo qual o CP não consegue desempenhar com êxito suas funções propriamente ditas é devido ao fato de muitas vezes ele ser requisitado para realizar atividades que não fazem parte da sua função, como preencher diários escolares, organizar eventos, substituir ou mesmo representar o diretor. Isso é o que chamamos de desvio de função, uma prática comum em muitas unidades escolares que não contam com um número de profissionais adequados para atender as demandas da escola.

Descrevemos a seguir as atribuições específicas da coordenação pedagógica:

1- 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.

2- Assegurar a unidade de ação pedagógica da escola, propondo orientações e ações de desenvolvimento do currículo e do ensino, tendo em vista a aprendizagem dos alunos.

3- Prestar assistência pedagógico-didática direta aos professores, através de observação de aulas, entrevistas, reuniões de trabalho e outros meios, especialmente em relação a:

- elaboração e desenvolvimento dos planos de ensino;
- desenvolvimento de competências em metodologias e procedimentos de ensino específico da matéria, incluindo a escolha e utilização do livro didático e outros materiais didáticos;
- práticas de gestão e manejo de situações específicas em sala de aula, para ajuda na análise e solução de conflitos e problemas de disciplina, na motivação dos alunos e nas formas de comunicação docente;
- apoios na adoção de estratégias de diferenciação pedagógica, de soluções a dificuldades de aprendizagem dos alunos, de reforço na didática específica das disciplinas, e de outras medidas destinadas a melhorar as aprendizagens dos alunos, de modo a prevenir a exclusão e a promover a inclusão;
- realização de projetos conjuntos entre professores;
- desenvolvimento de competência crítico-reflexiva;
- práticas de avaliação da aprendizagem, incluindo a elaboração de instrumentos.

4- Cuidar dos aspectos organizacionais do ensino: supervisão das atividades pedagógicas e curriculares de rotina, coordenação de reuniões pedagógicas, elaboração do horário escolar, organização de turmas de alunos e designação de professores, planejamento e coordenação do conselho de classe, organização e conservação de material didático e equipamentos, e outras ações relacionadas ao ensino e à aprendizagem.

5- Assegurar, no âmbito da coordenação pedagógica, em conjunto com os professores, a articulação da gestão e organização da escola, mediante:

- exercício de liderança democrático-participativa;

- criação e desenvolvimento de clima de trabalho cooperativo e solidário entre os membros da equipe;

- identificação de soluções técnicas e organizacionais para a gestão das relações interpessoais, inclusive para mediação de conflitos que envolvam professores, alunos e outros agentes da escola.

6- Propor e coordenar atividades de formação continuada e de desenvolvimento profissional dos professores, visando ao aprimoramento profissional em conteúdos, metodologias e oportunidades de troca de experiências e cooperação entre os docentes.

7- Apoiar diretamente os alunos com dificuldades transitórias nas aprendizagens instrumentais de leitura, escrita e cálculo, para além do tempo letivo, integrando-se o nível da turma.

8- Organizar formas de atendimento a alunos com necessidades educativas especiais, identificando, articuladamente com os professores, as áreas de desenvolvimento e de aprendizagem que, em cada aluno, manifestam maior fragilidade, bem como a natureza e as modalidades de apoio suscetíveis de alterar ou diminuir as dificuldades inicialmente detectadas.

9- Criar as condições necessárias para integrar os alunos na vida da escola mediante atividades para a socialização dos alunos, formas associativas e participação em decisões etc.

10- Promover ações que assegurem o estreitamento das relações entre escola e família e atividades de integração da escola na comunidade, mediante programas e atividades de natureza pedagógica, científica e cultural.

11- Formular e acompanhar os procedimentos e recursos de avaliação da aprendizagem dos alunos, com a participação dos professores.

12- Acompanhar e avaliar o desenvolvimento do projeto pedagógico-curricular e dos planos de ensino, a atuação do corpo docente, os critérios e as formas de avaliação da aprendizagem dos alunos, por meio de práticas colaborativas.

As funções relacionadas à coordenação pedagógica, muitas vezes, perpassam pelo âmbito da direção e em decorrência disso, se confundem. Porém, é necessário esclarecer que mesmo tendo algumas questões comuns em virtude de ambas as funções estarem diretamente

relacionadas ao ensino, são funções que se apresentam de forma distintas, com características e atribuições específicas.

Podemos observar que diante das impossibilidades de exercerem suas funções em virtude das chamadas situações emergentes, como algumas já descritas anteriormente, o coordenador não só é visto como também denominado de quebra-galho, salva-vidas, bombeiro, entre outras denominações. Deste modo, se faz necessário que o Coordenador consiga evidenciar qual é o seu verdadeiro papel frente a sua equipe de trabalho, demonstrando através do seu desempenho qual o real sentido da sua função e buscando meios para combater o chamado desvio de função.

Dentre as atribuições específicas da coordenação pedagógica, destaco uma em especial, a de número seis, que trata de uma proposta de formação continuada. Essa proposta visa o desenvolvimento dos professores, e em decorrência disso, o aprimoramento profissional de conteúdos e metodologias.

Inicialmente, os docentes deveriam estar motivados a participar dos momentos de formação continuada, competindo ao CP estimular o corpo docente para que eles percebessem que as reuniões pedagógicas, os seminários, as palestras, os estudos coletivos, etc., são momentos de aprendizado, de troca de experiência, que visam única e exclusivamente à reflexão e ampliação dos conhecimentos, seguido da melhoria da prática do ensino, devendo ser pautada na busca pela construção de uma fundamentação teórica sólida.

Em resumo, a formação continuada tem o propósito de diagnosticar deficiências e buscar meios e alternativas para ultrapassar barreiras e garantirem a qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

3.1 O Coordenador Pedagógico e a formação continuada

Uma das funções essenciais do Coordenador Pedagógico é o processo de formação docente, que é a formação gradativa dos professores, também denominado de educação continuada, representando hoje uma crítica a processos que anteriormente tinham a denominação de treinamentos ou capacitações.

A dinâmica do contexto escolar vem sendo modificada constantemente, e para lidar com essas constantes variações, os profissionais da educação necessitam de uma fundamentação teórica sólida, trocando experiências que possibilitem a reflexão sobre sua prática, bem como as mudanças ligadas a ela e, em contrapartida, diagnosticando suas deficiências, buscando meios e alternativas para superá-las, no intuito de tornar o processo educativo produtivo e saudável.

Os programas de formação continuada são compostos por diversas ações estratégicas que podem ser realizadas durante o período que corresponde à jornada de trabalho, ou posteriores a jornada, como entrevistas, reuniões de orientação pedagógico-didática, grupos de estudo, cursos, congressos, seminários, oficinas, palestras, estudos individuais, programas de educação a distância e etc.

Um programa de Educação Continuada pressupõe:

- Um contexto de atuação: uma escola, um município, um país uma sociedade;
- A compreensão de que ela não será responsável exclusiva pelas transformações necessárias à escola, uma vez que isso depende de um conjunto de relações, mas poderá ser um elemento de grande contribuição para essas transformações;
- Condições para viabilização de suas ações, que podem ser resumidas em três grandes aspectos: vontade política por parte dos educadores e governantes, recursos financeiros e organização do trabalho escolar com tempo privilegiado para os estudos coletivos e individuais por parte dos professores. (CHRISTOV 2008, p.10)

A formação continuada é uma ferramenta que busca propiciar o entendimento dos professores acerca de suas ações e do conhecimento do ambiente escolar que atuam, estimulando a tomada de decisões, apresentando sugestões para superar problemas, readequando e aperfeiçoando medidas instituídas.

Diante dessa conjuntura, o Coordenador Pedagógico age como articulador, favorecendo o desenvolvimento profissional dos docentes, tornando-os responsáveis por suas próprias práticas, o que decorre do seu compromisso com a sua profissão e fazendo com que ele também seja um agente responsável pela sua formação.

É por meio da formação continuada enquanto processo que o professor vai construindo seus saberes e rompendo com as resistências impostas pelo sistema de ensino. O professor vai desconstruindo a rede das “seguranças metodológicas” que o levam a negar a mudança e a construir casulos de resistência nas escolas.

A formação continuada é a extensão da formação inicial, onde está última diz respeito ao aprendizado teórico e prático necessários para a formação profissional que se completa por meio de estágios. A formação inicial é a condição *sinequanon* para a construção da identidade do professor, mas é na formação continuada que esta identidade vai se consolidando.

A formação continuada é essencial para a prática da docência, pois possibilita que os docentes tenham uma visão ampla acerca do modo como o conhecimento é transmitido aos alunos, como eles internalizam os saberes e qual a melhor maneira de lidar com questões relacionadas a formação humana diante das inúmeras modificações e questões sofridas tanto no meio escolar quanto meio social. Dentre elas, podemos destacar surgimento de novas tecnologias, os problemas sociais e econômicos, e a diversidade social e cultural dos alunos.

Dentro desse contexto, as unidades escolares também passam por mudanças estruturais como as formas alternativas de gestão, a elaboração em conjunto do projeto político-pedagógico, o tempo de duração do ensino regular, os currículos globalizados, as práticas interculturais, a relação entre a escola e a comunidade entre outros.

Vale ressaltar que o perfil dos alunos também passa por variações que decorrem da compreensão de novos valores, da dinâmica evidenciada pelos meios de comunicação (que tem como destaque o uso das mais variadas redes sociais), do aumento dos problemas sociais e da violência que refletem diretamente no contexto escolar.

Diante de toda essa complexidade e diversificação do universo escolar, e dentre os participantes envolvidos neste processo, devemos dar destaque ao CP profissional que atua na gestão da escola e tem como uma de suas funções a tarefa de construir um ambiente democrático e participativo, o que não é algo fácil de alcançar.

O Coordenador Pedagógico precisa desfazer de sua figura de “chefe” para tornar-se próximo dos professores, no intuito de criar um clima em que todos participem coletivamente. Porque administrar, assim como educar, não é uma ação individual, feita por um único sujeito, mas sim uma atividade coletiva que infere em discussões, em administrar conflitos, ceder as ideias dos outros, fazer com que as pessoas participem com suas ideias, façam e recebam críticas e aceitem os consensos.

Para garantir o sucesso deste processo cabe ao CP sensibilizar e instigar sua equipe a participar e contribuir com o processo que é extremamente importante para a construção de novas bases para pensar e intervir nos processos educacionais.

Homens que através de sua ação transformadora se transformam. É neste processo que os homens produzem conhecimentos, sejam os mais singelos, sejam os mais sofisticados, sejam aqueles que resolvem um problema cotidiano, sejam os que criam teorias explicativas. (ALVES; REIS apud SILVA, 2008, p. 75)

Como não existe educação sem reflexão da prática educativa, é pertinente que o Coordenador Pedagógico esteja sempre atualizado, realizando leituras específicas relacionadas à sua área de atuação bem como a respeito de assuntos da contemporaneidade social. Porém, é mediante as ações coletivas que a busca por soluções através da reflexão de sua prática contribuirá para que a tomada de consciência em relação às dificuldades enfrentadas pelos professores consigam serem superadas. Contudo, dado a relevância e a contemporaneidade do assunto verificamos que a figura do Coordenador Pedagógico é imprescindível na escola onde o mesmo deve manter uma postura democrática, de modo a contribuir efetivamente no campo da formação docente.

3.2 O Coordenador Pedagógico e o Projeto Político-Pedagógico

Uma importante função do Coordenador Pedagógico é a elaboração conjunta do Projeto Político-Pedagógico. Destacamos a importância da ação conjunta, pois se compreende que este documento deve ser construído com a participação de toda a comunidade escolar, cabendo a equipe gestora o papel de sensibilizar o grupo para combater os focos de resistência e a falta de participação.

O Projeto Político-Pedagógico consiste em uma sistematização gradativa do processo de planejamento participativo, que se aprimora e tem suas metas demonstradas no decorrer do percurso que define qual a melhor ação educativa a ser realizada.

Esse documento traz em seu bojo o detalhamento dos objetivos relacionados às diretrizes e ações do processo educativo a ser desenvolvido na escola, apresentando o resumo das exigências sociais e legais do sistema de ensino e os propósitos e expectativas da comunidade escolar.

Por trás dessa expectativa, encontra-se a idéia de que uma nova escola, mais eficiente e capaz de ensinar, deva ser construída com os esforços de todos os sujeitos envolvidos com esse ensinar: alunos, pais, funcionários, professores, coordenadores, direção. (BRUNO, 2008 p.15)

O Projeto atua como um artifício de organização e integração da prática escolar, ao passo que assume o papel de articulador dessa prática e de parâmetro referencial da trajetória que a escolar precisa seguir na perspectiva de transformação do fazer de seus atores. O Projeto deve ouvir o que a prática dos sujeitos que o constroem tem a dizer, concomitantemente, deve buscar amadurecer neles a ideia de que a autonomia incide no compromisso de decidir e assumir ações coletivas no meio da escolar.

A autonomia da escola é edificada por meio do seu Projeto Pedagógico, o qual colabora para o exercício da democratização dos espaços públicos. A democratização se dá em diversos níveis, um relevante exemplo é a maneira como cada um dos atores escolares compreendem a contribuição do seu trabalho para o processo educativo.

A elaboração do projeto deve ter como base um referencial teórico consistente e apoiado na pesquisa constante das práticas desenvolvidas pela escola.

O trabalho educativo que deve ser levado em consideração pelo Projeto Pedagógico se constitui através de uma lógica de continuidade e ruptura, onde é necessária a introdução de novos elementos, no intuito de obter avanços significativos, que decorrem da reflexão conjunta das possibilidades de transformação que o trabalho escolar pode oferecer.

Segundo Vasconcellos (1995), o projeto pedagógico pode ser compreendido da seguinte forma:

[...] como uma sistematização, nunca definitiva, de um processo de planejamento participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. É um instrumento teórico-metodológico para transformação da realidade. (VASCONCELOS, 1995, p. 145)

O Projeto tem uma grande relevância acerca da construção de identidade na Instituição, pois se trata de um conjunto de princípios e práticas que refletem a cultura organizacional da escola e atua como um instrumento de transformação da realidade. A cultura organizacional expressa à cultura da escola através da construção do Projeto, porque nele estão ancorados crenças, valores, objetivos, procedimentos, instrumentos, significados, estruturas, hábitos e os modos de pensar e agir dos envolvidos na elaboração do projeto, expressando os interesses, os anseios e as propostas estabelecidas por parte dos educadores que trabalham na composição do mesmo. Para Libanêo (2008), no projeto devem estar contidas soluções para as questões relacionadas a seguir:

- Que tipo de escola, nós, profissionais dessa escola, queremos?
- Que objetivos e metas correspondem às necessidades e expectativas dessa comunidade escolar?
- Que necessidades precisamos atender, em termos de formação dos alunos e alunas para a autonomia, cidadania, participação?
- Como faremos para colocar o projeto em permanente avaliação, dentro da prática da ação-reflexão- ação?

Quando o projeto consegue responder de maneira coerente os questionamentos descritos a acima, podemos assim dizer que ele está pronto para ser posto em prática, porém o projeto não deve ser compreendido como a elaboração de simples um documento que posteriormente deve ser engavetado, de modo que ele necessita ser avaliado no decorrer do ano letivo. Esta avaliação tem o objetivo de verificar se suas ações correspondem ao que foi estabelecido e suas metas tem a necessidade de serem modificadas ou ajustadas em decorrência de algumas questões inusitadas que possam vir a surgir com a finalidade de retificar as irregularidades, tomar novas resoluções e replanejar o caminho que o trabalho deve seguir.

Logo as frequentes revisões e avaliações processadas pelos vários segmentos da escola visam garantir sua dinamicidade em relação aos constantes desafios apresentados ao trabalho pedagógico.

Na construção do Projeto Político-Pedagógico, os participantes desse processo com destaque especial para os Coordenadores Pedagógicos, terão três níveis de competência envolvidos: conceitual, procedimental e atitudinal.

O campo conceitual é a real definição do Projeto no intuito de elucidar equívocos, tomando como exemplo o fato de considerar que Projeto é o mesmo que regimento, ou o confundir com um simples agrupamento dos planos de ensino ou dos vários planos setoriais da escola. Nesse contexto, é necessário distinguir que construir uma identidade para escola não é adotar um rótulo, ou seja, denominar a Instituição de construtivista, libertadora e etc, pois o fato de se intitular como adepto de uma determinada linha teórica não contribui para o avanço da escola podendo atrapalhar porque cada agente pode ter várias compreensões de um mesmo termo.

O caráter atitudinal corresponde ao modo como a equipe do Projeto se envolve na sua construção, levando em consideração o compromisso, engajamento e participação na elaboração do mesmo. Tais questões representam um grande desafio para desencadear o processo de elaboração do projeto, pois muitas vezes notamos o desânimo dos docentes em decorrência da sua desvalorização por parte dos alunos e familiares, do desrespeito a profissão por parte da mídia e de muitos dirigentes, do medo de perder o emprego, do ambiente autoritário de trabalho, da sobrecarga de alunos, da falta de investimento das mantenedoras em pesquisas e formação, da falta de objetivo para o trabalho educativo entre outros. Contudo, o grupo de professores e funcionários deve acreditar na proposta que está sendo posta em prática, porque é através dela que podemos enfrentar a situação que se apresenta e buscar sua transformação.

A competência procedimental refere-se ao caminho percorrido para a elaboração do Projeto, ou seja, como operacionalizar coletivamente a sua construção. A princípio deve-se definir qual metodologia deve ser usada. É necessário ter uma dimensão dos passos para o processo de elaboração e aplicação do Projeto desde o surgimento de sua necessidade a sua avaliação em conjunto. A metodologia usada para elaborar o Projeto inserido em um planejamento participativo tem como base os questionamentos que são feitos por parte do grupo tendo como referência as dimensões que são consideradas fundamentais para a Instituição. A partir das perguntas organizadas pelo grupo, onde cada um é convidado a

evidenciar as suas contribuições por escrito, partindo daí são organizados os textos que vão a plenário onde de forma coletiva todos podem se posicionar e debater.

A partir do envolvimento dos seus atores no Projeto, a escola pode alcançar um horizonte de possibilidades que possam inferir positivamente no mesmo, embora muitas vezes possam surgir indagações e dúvidas no decorrer deste percurso instalando conflitos em torno de concepções que estão em ação no cotidiano escolar, no entanto a intenção e o compartilhar de práticas e idéias trará a proposta de uma organização que tem como alicerce a compreensão partilhada de todos os agentes envolvidos nos processos educacionais.

Diante de tudo que foi dito, sabemos que não é fácil para o Coordenador cumprir desde a mais simples a mais complexa tarefa em conjunto. Contudo, sabemos que ao construir coletivamente as chances de se atingir a satisfação do maior número de pessoas é consideravelmente elevada. É pertinente ressaltar que uma das maiores dificuldades enfrentadas na construção coletiva do projeto está no confronto dos anseios de todos os envolvidos.

Podemos pensar em três visões possíveis para o papel do coordenador: uma, como representante dos objetivos e princípios da rede escolar a que pertence (estadual, municipal, ou privada); outra, como educador que tem obrigação de favorecer a formação dos professores, colocando-os em contato com diversos autores e experiências para que elaborem suas próprias críticas e visões de escola (ainda que sob as diretrizes da rede em que atuam) e finalmente, como alguém que tenta fazer valer suas convicções, impondo seu modelo para o projeto pedagógico.

[...]

São comuns, e de mais fácil realização, a primeira e última possibilidades citadas. Quanto ao papel do coordenador como educador, tendo em vista o trabalho pedagógico coletivo, podemos reconhecer que apresenta a complexidade própria de qualquer ação que pretenda o crescimento real e autônomo de pessoas. (BRUNO, 2008 p. 17)

O Coordenador precisa ser transparente em qual metodologia irá utilizar na elaboração do Projeto, ter domínio das técnicas e passos na construção do mesmo, para ter segurança no acompanhamento do processo. É de suma importância que as escolas trabalhem com as propostas produzidas pelo grupo e não individualmente, potencializando a criatividade dos agentes que irão viabilizar o seu trabalho. Os envolvidos nesse processo devem entender o sentido do Projeto, para não incorrer numa prática alienada.

Para Vasconcellos (2002), no processo de construção do projeto compete ao Coordenador:

- Estar atento à dinâmica do plenário, evitando polarização ou monopólio da palavra.
- Quem está coordenando, não deve se envolver pessoalmente nas discussões de conteúdo do plenário, se sentir tal necessidade, pedir para ser substituído temporariamente na coordenação para poder emitir opiniões;
- De preferência, a coordenação do trabalho de elaboração não deve ser feita por alguém da mantenedora ou pela direção da instituição (pela questão do poder que costuma representar, de fato ou no imaginário do grupo);
- A comissão de redação final deve ter necessariamente representação dos professores, para evitar qualquer tipo de dúvida quanto à fidelidade em relação às alterações eventualmente sugeridas;
- Quando se conclui a elaboração do projeto pode haver um clima de “missão cumprida”. É preciso lembrar que a tarefa permanece até que o último item da programação esteja concretizado.

É necessário deixar claro no projeto o que se espera dos serviços de direção, coordenação e orientação da escola.

No que diz respeito à participação da comunidade na construção do Projeto Político-Pedagógico é nítido que este envolvimento está diretamente ligado ao engajamento e compromisso dos professores na elaboração do Projeto, ou seja, o modo como eles se articulam no intuito de envolver todas as partes que devem integrar o processo.

O desafio da participação coletiva e dos prováveis conflitos que podem surgir em decorrência dela certamente conduzirá os atores a compreender que a escola é uma instituição que não exaure o seu trabalho na reprodução do social, e sim evolui para a transformação social e para o estabelecimento de regras que conduzem à tomada de decisão.

O um dos maiores desafios na elaboração do Projeto está ligado ao anseio da comunidade perceber, mencionado pela escola, uma proposta que tenha a competência de indicar as intenções políticas que motivam suas práticas. O Projeto deve levar em consideração a realidade de cada escola, partindo do ponto de que não há escolas iguais, porém há instituições educativas que se constroem a partir de dinâmicas específicas.

3.3 O Coordenador Pedagógico e a mediação

Sendo o Coordenador Pedagógico um agente gestor que trabalha coletivamente com os outros na busca pela qualidade do serviço educacional, assumindo funções pedagógicas e posicionando-se de maneira crítica e reflexiva frente às inúmeras demandas de trabalho, destacamos a mediação como o principal foco do seu trabalho, pois a mediação está diretamente ligada à manutenção do trabalho teórico-prático, sendo este nutrido pela prática educacional que ocorre em sala de aula.

Segundo Medina (2002), a mediação é compreendida como um processo de interlocução e de intervenção pedagógica presente no fazer cotidiano do Coordenador Pedagógico, visto que o objeto de seu trabalho é o resultado da relação que ocorre entre o professor que ensina-e-aprende e o aluno que aprende-e-ensina.

O processo de mediação dá significado à existência da coordenação pedagógica sob uma perspectiva democrático-participativa, pois leva em consideração a compreensão e as experiências de todos os atores envolvidos no processo educativo, com intuito de conduzi-los a encontrar o melhor caminho a seguir, tornando-os responsáveis pelo ato educativo e fazendo com que eles se percebam enquanto agentes de transformação na configuração do panorama educacional.

A presença do Coordenador Pedagógico no ambiente escolar e a maneira como se evidencia sua prática, representa uma contribuição relevante para os docentes e alunos, levando em consideração que a dimensão pedagógica está presente nas ações educativas sejam elas realizadas nos espaços escolares ou não.

A gestão pedagógica democrática se configura no modo como o Coordenador Pedagógico traz a tona os princípios norteadores de sua prática, considerando que a sua função consiste num vasto aprendizado onde os saberes passam a ser compartilhados com os agentes que integram o contexto da sala de aula e interagem entre si.

A importância da existência da coordenação pedagógica nas escolas e secretarias de educação se configura por meio de equipes capazes de atuar na complexa rede de relações integrada por educadores competentes que possam colaborar para estabelecer resultados educacionais condizentes com a realidade do mundo contemporâneo imbuídos em modificar a realidade, dispostos a fazer investimento no campo do saber, saber fazer, saber conviver e saber ser.

Para Rangel (2002), a mediação é vista como uma prática qualitativa da intervenção pedagógica, no modo como o Coordenador Pedagógico analisa a realidade, discute possibilidades, propõe caminhos, acolhe e respeita o outro em seus saberes, confrontando atitudes, pensamentos e procedimentos cotidianos, num processo permanente de interação e interlocução.

Para mediar, é necessário que o Coordenador se desnude da figura de controlador e crie um ambiente saudável baseado na confiança, no entendimento da realidade do contexto escolar onde ocorrerá o processo de mediação e na conduta responsável dos agentes integrantes do processo no sentido de participar da tomada de decisões e na procura dos caminhos.

Durante o processo de mediação, o Coordenador passa por transformações que não ocorrem sem a existência de conflitos, tão logo ele deve realizar intervenções que beneficiem a prática docente, haja vista que o processo educativo se depara com obstáculos que necessitam serem superados.

Não existe uma receita pronta que possa delinear como a mediação pedagógica deva ser realizada, porém o Coordenador Pedagógico deve levar em consideração o seu entendimento e o dos professores a respeito do processo educativo. Cabe ao Coordenador, nesse sentido, ter sensibilidade para ouvir, dar um retorno contínuo do trabalho realizado, estabelecer objetivos e metas, compartilhá-los com o grupo, definir coletivamente as prioridades, delegar responsabilidades, acompanhar processos e o produto que é decorrente dele, estabelecendo um diálogo como todos os agentes do processo educacional, incluindo a comunidade.

Existem dois procedimentos metodológicos no desenvolvimento do processo de mediação pedagógica entre o CP e os docentes: a ação de cunho individual e a ação de cunho coletivo. Vale ressaltar que ações refletem os princípios norteadores da prática profissional do Coordenador Pedagógico.

A ação de cunho individual incide no trabalho individual entre o CP e o professor. Ocorre durante os encontros particulares destinados a discussão das demandas que surgem na sala de aula. Os encontros são sistemáticos e os horários devem ser acertados com antecedência. O CP deve ter a consciência de que o docente é o agente que detém a prática da sala de aula e esta consciência é necessária para que o CP não tome para si uma tarefa que é do docente. O espaço profissional do professor e de sua autoridade didática deve ser

respeitado, desse modo deixando claro para o CP que o objetivo dos encontros não é diagnosticar falhas. O mesmo deve estar atento para não incorrer numa prática supervisora e assistencialista, se desvirtuando da sua função atual, assim como era no princípio da sua carreira.

Ao compreender que a escola é o local de trabalho do professor e de outros agentes, o CP não vinculará a função mediadora à idéia de competição ou dependência. A escola deve ser vislumbrada como um local de práticas e sistemas de produção de idéias e de conhecimentos.

Medina (2000) afirma que no decorrer do diálogo do professor com o CP surgem as formas para encaminhar o acompanhamento da aprendizagem dos alunos. É preciso lembrar que cada pessoa tem um jeito particular de desenvolver suas atividades e isso precisa ser bem compreendido. Para concretizar a mediação é necessário ter a consciência de que a mesma não se faz no vazio, mas ocorre através da interação entre coordenador e professor, para tanto, existe a necessidade de um diálogo constante entre as duas partes.

O CP deve assumir suas limitações enquanto pessoa e profissional, ou seja, entender que é um sujeito que produz, reproduz e pesquisa diferentes maneiras de ensinar, de aprender e de orientar. Ele não deve ser considerado um mágico, pois não tira da cartola respostas prontas e soluções mirabolantes para os desafios de sala aula, mas enquanto profissional, aprende e deve buscar embasamento teórico continuamente, a fim de desenvolver a competência conceitual necessária para o exercício da função coordenadora.

A ação coletiva não é uma tarefa fácil de desenvolver, visto que incide no desprender de convicções pessoais e no dar importância ao que o outro traz em sua bagagem, no intuito de aprimorar ou modificar modelos existentes.

O padrão de escola brasileira de fato não contribui para a realização do trabalho coletivo, pois é pautada em grupos de alunos separados por séries ou ciclos, com turmas a cargo de um ou mais professores. Os agrupamentos de alunos atuam como se fossem territórios isolados, onde professores e alunos trabalhassem dispersos. Essa prática justifica a cultura do individualismo docente.

Para suprimir a cultura individualista é necessário que a ação coordenadora discuta, argumente, articule, mobilize, acolha e exerça uma ação direta na dinâmica dos processos relacionais.

A reunião de professores ou reunião pedagógica é o espaço destinado para a troca de idéias, tomada de decisões acerca das questões pedagógicas, administrativas e financeiras da escola. A reunião pedagógica configura-se como ambiente de comunicação e construção coletiva da organização e gestão escolar, ou seja, de participação. Cabe ao CP conduzir os encontros buscando sempre estimular a participação dos envolvidos no processo e valorizar a contribuição de cada um. Uma das maneiras de propiciar o engajamento é estimular a prática do registro da coleta de dados, da tomada decisão e das sugestões estabelecidas levando em consideração que os integrantes são sujeitos ativos no processo. As reuniões têm um caráter oficial, portanto devem ser planejadas e organizadas previamente com data e horários estabelecidos no calendário escolar, sendo que o imprevisto pode gerar um clima de insatisfação decorrente da desorganização.

O CP deve garantir o processo participativo, buscando estabelecer um trabalho que tenha compromisso com a verdade. Para tanto, o CP deve ser transparente em suas ações se aproximando da comunidade escolar de modo que os agentes possam estar seguros para participar do processo, compreendendo que mesmo quando suas idéias forem diferentes das dos outros membros do grupo, eles não irão sofrer nenhuma retaliação.

Segundo Libâneo (2008), para se formar uma equipe não basta apenas existir um grupo de pessoas, se faz necessário a adesão do grupo de profissionais que assumam conscientemente a disposição de construir conjuntamente uma equipe, de tomar decisões coletivamente, de pôr em prática o que foi decidido e cumprir sua parte em relação ao que foi acordado.

A princípio o CP deve atrair o grupo, amparando suas iniciativas de envolvimento e participação.

O trabalho coletivo passa a ter um significado concreto quando é conduzido através da articulação consciente das seguintes práticas escolares: uma estrutura organizacional consistente, processos de gestão bem definidos e com eficácia, práticas participativas, meios para avaliar a escola e a qualidade da aprendizagem, pois projeto pedagógico é formação continuada.

O CP deve estar sempre vigilante no que diz respeito à dinâmica comportamental do grupo a fim de captar indicadores que apontem como o processo vai se desenrolando, ou seja, os pontos positivos e negativos e a necessidade de intervenção em decorrência do surgimento de possíveis conflitos.

Esses indicadores constituem um mecanismo relevante para a ação pedagógica. O trabalho coletivo possibilita que o CP tenha uma visão ampla do grupo, podendo vislumbrar cada agente de maneira individual e coletiva.

A metodologia de trabalho adotada pelo CP deve transparecer confiança, a qual irá atuar como uma base sólida na ação pedagógica coletiva e que precisa ser construída diariamente.

Uma das grandes virtudes que se aponta hoje para a função supervisora é a sensibilidade, a capacidade de estar aberta, perceber o outro, reconhecer suas demandas, suas lacunas, bem como seu potencial, seu valor [...] É imprescindível procurar construir o relacionamento baseado na confiança. É claro que isto não se faz com discursos vazios, mas com atitudes concretas no cotidiano do trabalho, onde o coordenador revela, de fato, a quem veio e a quem está servindo. (VASCONCELLOS, 2002, p.95).

O CP deve estabelecer uma conexão entre o que ele expõe em seu discurso e como ele age em sua prática, pois o discurso pode convencer, porém o que leva os indivíduos a mudarem seus hábitos são os exemplos que eles têm na prática. O comportamento do CP em relação a sua práxis pedagógica poderá fortalecer ou enfraquecer seu discurso.

A possibilidade de uma organização pedagógica consistente não é perspectiva fácil de alcançar, pois ela vai de encontro com as crenças e os anseios dos agentes envolvidos no processo. Dentro desse contexto, a coordenação pedagógica deve desenvolver a capacidade de comunicação e expressão oral, habilidades para trabalhar em grupo, capacidade de argumentação, formas criativas de enfrentar problemas e gerenciar conflitos.

Cabe ao CP considerar que o saber e o conhecimento são qualidades que todos os seres humanos possuem. Este é um princípio básico na prática da mediação, pois respeita a competência diferenciada de cada indivíduo. Desse modo, é pertinente levar em conta que as incoerências devem ser expostas, discutidas e conduzidas de maneira que estabeleçam um ambiente de trabalho saudável.

Tenho hoje a firme convicção de que uma boa relação interpessoal é nutritiva porque ajuda a nos construir como pessoa, e que faz parte da escola (diretores, coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais, professores) saber lidar com as questões interpessoais. (ALMEIDA, 2001, p. 78).

No que tange a avaliação dos processos de mediação por parte do CP, o mesmo deve utilizar-se dos seguintes mecanismos: seminários, relatórios, análise de vídeos, realização de grupos de estudo, observação direta, aplicação de questionário, realização de entrevistas e etc.

A avaliação do trabalho realizado colabora para a prática da mediação democrática. Sendo assim, o CP deve desfazer-se da idéia de ser infalível como os super-heróis dos desenhos animados e perceber que também pode estar suscetível a cometer erros, sendo que enquanto agente que participa intensamente do processo de mudança deve estar aberto para receber críticas a cerca do seu trabalho, propiciando um ambiente adequado para ser avaliado.

O processo de mediação pedagógica possui algumas características próprias, que de acordo com alguns autores, e tomando como referência Libâneo (2002), essas características são denominadas de competências, sendo elas essenciais para a atuação de todos os agentes gestores, e em especial para o CP em decorrência de sua ocupação profissional.

As competências profissionais são agrupadas didaticamente em três dimensões: dimensão conceitual, dimensão procedimental e dimensão atitudinal, que podem ser compreendidas dentro do ponto de vista do saber, saber fazer, saber conviver e saber ser.

A dimensão conceitual faz menção ao questionamento, ou seja, é necessário ter uma visão crítica acerca das teorias existentes e possuir um embasamento teórico sólido que possibilitará a discussão harmoniosa de todas as teorias e conceitos que permeiam o universo escolar.

Dentro desse contexto são exigidas três competências básicas:

- 1- Compreender os processos envolvidos nas inovações organizativas, pedagógicas e curriculares;

2- Conhecer, informar-se, dominar o conteúdo da discussão para ser um participante atuante e crítico;

3- Familiarizar-se com as modalidades e instrumentos de avaliação do sistema, da organização e da aprendizagem escolar.

Devido à função que o CP desempenha, ele está diretamente ligado ao exercício da sala de aula e ao espaço escolar como um todo. Diante dessa questão, é necessário que o CP conheça plenamente o espaço destinado a sua atuação e tenha a compreensão nítida do seu papel dentro do meio em que está inserido.

O CP tem o conhecimento como princípio fundamental para o exercício de sua função, onde o mesmo precisa compreender o quê, o porquê, o para quê e como realizar seu trabalho. A relevância do conhecimento decorre do fato de existirem diferentes visões a respeito da educação, gestão, avaliação, ensino, aprendizagem, etc. E também da necessidade de conhecer novas contribuições teóricas, estabelecendo uma comparação do seu pensamento com o do outro.

A dimensão procedimental está relacionada com o saber – fazer, estando diretamente ligada com a escolha de um caminho lógico por parte do CP que o conduza ao exercício de sua função, norteando de acordo com os seus objetivos, buscando dar suporte as questões relacionadas com propósito do seu trabalho, com sua maneira de percepção da realidade, como instituem seu plano de ação, como se comporta dentro do que foi planejado e realiza uma avaliação contínua de sua prática.

O CP deve refletir em torno de sua prática a fim de relacioná-la com suas concepções teóricas, para tanto a prática e teoria devem caminhar concomitantemente para que não saiam dos limites do caminho traçado.

O CP deve compreender que o tempo é essencial para prática educativa, cabendo a ele dividir seu tempo em função de suas demandas, considerando o que realmente é prioridade e o que é acessório. O seu fazer pedagógico não pode ser atropelado pelas emergências burocráticas, como elaboração de relatórios, separação e preenchimento de formulários e etc.

Quando o CP não prioriza suas atividades e deixa de destinar o tempo para o que realmente é necessário em seu trabalho, corre um grande risco da sua função ser considerada

desnecessária. É difícil desenvolver um trabalho significativo quando o CP não compreende e não se posiciona frente às demandas apresentadas. Compete ao CP adotar uma postura nítida e firme, que vislumbre a realização cotidiana de um trabalho coletivo.

O resultado da dimensão procedimental tem como consequência duas competências básicas:

- a) Saber elaborar planos e projetos de ação;
- b) Aprender métodos e procedimentos de pesquisa.

Os aspectos acima enunciados expõem a necessidade do CP de se perceber enquanto ser que aprende, levando em consideração a importância do saber técnico e da organização pessoal.

Segundo Estevão (2002), a capacidade técnica estará a serviço da satisfação das necessidades, dos valores e das expectativas, não só da comunidade organizacional, mas também da comunidade política mais ampla.

Dentro do ponto de vista político, o CP deve conhecer a história da organização a qual faz parte e avançar com ela, estando aberto para discutir as questões relacionadas ao poder.

O poder deve ser compartilhado com todos os agentes educacionais. Desse modo, o poder coletivo crescerá, dando autonomia para que todos os agentes da escola sintam-se seguros a participar ativamente da tomada de decisões. A essa prática damos o nome de gestão democrática.

Antes podíamos encontrar muitos CP ancorados a procedimentos técnicos. Hoje, é notório observamos que a técnica, na prática pedagógica, tem sido deixada de lado em virtude de impedir que esse profissional possa tomar uma postura deliberativa diante de situações inusitadas. A técnica deve ser vinculada a dimensão política, pois através dela as idéias são postas em prática.

Uma das características indispensável dos educadores é a busca pelo conhecimento, ou seja, a sua capacidade de pesquisa. É por meio da pesquisa que o CP encontra soluções para problemas, articula sua prática e busca refletir sobre ela.

Compete ao CP, no que diz respeito à pesquisa, coletar dados, realizar uma interpretação do contexto real, sugerir alternativas que estimulem e acolham o professor dentro das suas necessidades, etc.

A dimensão atitudinal está voltada para postura adotada pelo CP em relação a acreditar na probabilidade de mudança do outro, tomando o docente como referencial e considerando que ele pode mudar sua visão e a maneira como age em relação a sua prática pedagógica. Para que essa postura seja concreta, ela deve ser pautada na confiança e na credibilidade estabelecidas dentro da relação entre a coordenação pedagógica e o corpo docente.

O CP deve ter sensibilidade para encarar as diferenças e perceber que cada docente tem uma história de vida particular, com suas crenças, seus valores e experiências que diferem das do coordenador.

O CP necessita manter um canal de comunicação aberto e estabelecer um relacionamento interpessoal saudável entre ele e os docentes. Essa relação é fruto da interação entre o CP e os professores, que são profissionais diferentes, mas que atuam no mesmo espaço, devendo ser levando em consideração que os sujeitos são mais importantes do que os procedimentos e os processos burocráticos em si.

Para tanto, o CP precisa desenvolver a sua capacidade de participação ativa no grupo, o que está diretamente ligado ao seu bom relacionamento com o outro, sua disponibilidade para colaborar, saber ouvir, se expressar com clareza e objetividade, compartilhar dos interesses do grupo e estimular a motivação.

O desenvolvimento da capacidade de liderança é uma parte integrante da dimensão atitudinal. Segundo os autores Libanêo (2003), Oliveira (2003) e Tochi (2003), a liderança é definida como a capacidade de influenciar, motivar, integrar e organizar pessoas e grupos no intuito de trabalharem na consecução de objetivos. Compete ao CP adotar uma postura democrática, a qual irá favorecer na tomada de decisões coletivas.

A capacidade de liderança tem uma relação direta com a verdade, pois é necessário que haja uma coerência entre o discurso e a prática, pois quando o discurso do CP difere da prática, ele entra em contradição e sua capacidade de liderança passa a ser questionada. Afinal, este profissional tem uma relação direta com as certezas e expectativas das pessoas.

O CP deve trabalhar, buscando ampliar a visão dos docentes para que os mesmos possam enxergar além da sala de aula e compreender o real sentido e finalidade da educação.

Agindo sob essa perspectiva, o CP não incorrerá no erro de ser enxergado como o salvador da pátria, mas irá agir de modo integrado, articulando as partes para que elas se integrem e forme o todo, almejando também a autonomia do grupo e a produção de bons resultados.

A tomada de decisões em relação aos dilemas e problemas da organização escolar, das formas de gestão e da sala de aula implica em decisões que devem ser respaldadas dentro das normas, procedimentos e orientações que sejam de comum acordo do grupo. Quando a tomada de decisões é inserida dentro de uma perspectiva da gestão pedagógica participativa ela propicia uma experiência significativa.

O CP pode escolher dois caminhos para seguir na condução dos processos pedagógicos. Um está voltado para o desenvolvimento de uma prática cotidiana regulada pelos princípios democráticos e que sugere um exercício de paciência política e pedagógica, pois os resultados não são vistos em curto prazo. E o outro caminho direciona a prática para o estilo tradicional, com base no controle e nas decisões tomadas de cima para baixo, ou seja, unilateralmente. O que propicia resultados mais rápidos, porém não duradouros.

Para autores como Delors (1996), um dos maiores desafios da educação está ligado ao ato de aprender a viver junto e a viver com o outro, pois desenvolver abertura através da compreensão é essencial para o desenvolvimento social.

Ao enxergar o outro despido de preconceitos e tendo sensibilidade para perceber que a diversidade social, cultural e intelectual são peculiaridades próprias de cada ser humano, denota que indivíduo observante tem uma sólida formação humana.

4 OS SUJEITOS DO TRABALHO PEDAGÓGICO DA ESCOLA

4.1 A democratização da escola

Podemos dizer que a democracia também é a escolha dos governantes através do voto direto. Contudo, destacamos que para as classes sociais menos favorecidas alcançarem a efetiva participação política, o caminho a ser percorrido para a concretização desse objetivo deve superar alguns obstáculos que estão diretamente ligados com a manutenção do poder pelas classes dominantes. Dentre eles, podemos citar o poder de manipulação dos meios de comunicação, a falta de escolaridade da população, a falta de organização popular e o poder financeiro das classes economicamente favorecidas.

Essas são algumas das barreiras que os movimentos populares tem se defrontado, tendo como consequência a falta de participação popular em processos sociais decisórios, até mesmo no contexto escolar.

A capacidade de articulação das camadas mais favorecidas, e em contrapartida a dificuldade de mobilização das camadas populares diante dos seus interesses, destacam a dicotomia entre as relações estabelecidas com os pais de alunos das escolas particulares e os profissionais da escola, e as relações que as famílias dos alunos das escolas públicas têm com o corpo de funcionários dessas instituições de ensino.

Conclui-se que existe uma desvantagem gritante por parte das camadas populares no que diz respeito às reivindicações, as práticas de participação e de controle em relação às ações que são propostas pelas escolas.

A participação da comunidade no âmbito escolar viabiliza o conhecimento e avaliação dos serviços que são oferecidos, bem como a interferência de maneira organizada na vida escolar.

A participação é o principal meio de assegurar a gestão democrática, possibilitando o envolvimento de todos os integrantes da escola no processo

de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar. A participação proporciona melhor conhecimento dos objetivos e das metas da escola, de sua estrutura organizacional e de sua dinâmica, de suas relações com a comunidade, e propicia um clima de trabalho favorável a maior aproximação entre professores, alunos e pais. (LIBÂNEO, 2003, p. 328)

Para tanto, podemos definir a democratização da escola como um conjunto de medidas tomadas com o objetivo de propiciar a divisão do poder entre gestores, professores, pais, funcionários, a fim de promover a participação de todos os envolvidos nas tomadas de decisões referentes ao exercício das funções da escola destinadas a realização de suas finalidades.

As modalidades que buscam ampliar a participação da comunidade no meio escolar, em sua prática e no caminho que a escola deve trilhar podem ser agrupadas em três tipos: as relacionadas aos mecanismos coletivos de participação (conselho de escola, associação de pais e mestres, grêmios estudantis, conselho de classe), as relativas à escolha democrática dos dirigentes escolares e as que dizem respeito a iniciativas que estimulem e favoreçam, por outras vias, o maior envolvimento de alunos, professores e pais nas atividades escolares.

Dentro desse contexto, é pertinente destacar o percurso de cada um desses mecanismos coletivos de participação na escola. A associação de pais e mestres tinha uma existência formal e não apresentava progresso algum relacionado à participação efetiva da comunidade na vida escolar. Era mantida e apoiada pelo Estado, devido ao seu caráter arrecadador de taxas perante a população, com intuito de garantir a sobrevivência da escola, pois os recursos que o poder público lhe destinava não eram suficientes.

O grêmios estudantis era uma opção de organização dos estudantes, mas também não tinha uma atuação significativa, de modo que não viabilizava a participação efetiva e decisiva dos alunos nas tomadas de decisões na escola. Contudo, ocorreram alguns casos em que os estudantes utilizaram a presença do grêmios em torno de manifestações em prol de uma maior participação estudantil.

Os conselhos de classe e os conselhos de escola surgiram no início da década de 1980, e funcionavam em vários estados. O conselho de classe é de grande importância na avaliação escolar, sendo um grande determinante na participação dos estudantes e dos pais nas tomadas de decisões relacionadas ao desempenho pedagógico dos professores. A partir daí, foi se desenvolvendo um entendimento de que os usuários da escola tinham o direito de se integrar

com o fazer pedagógico da escola, contribuindo com sua opinião, expectativas e interesses destinados para uma prática pedagógica apropriada.

O conselho de escola foi um dos mecanismos mais operacional e o que mais provocou polêmicas, expectativas e esperanças, pois eram temidos pelos gestores que tinham receio de perder o poder diante da unidade escolar, porém os professores e as entidades sindicais exigiam o conselho, pois almejavam minimizar o autoritarismo do diretor e ter acesso ao poder nas unidades escolares.

O conselho, por sua vez, se torna objeto de luta de movimentos populares que viam nele a oportunidade de reivindicar mais acesso a uma educação de qualidade. Os sistemas de ensino que encaram o desafio de democratizar suas escolas encontram no conselho de escola, juntamente com a eleição de dirigentes, as características mais eminentes das políticas educacionais democráticas.

O conselho nem sempre conseguia realizar a partilha do poder de acordo com os interesses dos seus idealizadores ou no modo como estava descrito nos documentos que o institucionalizavam. O conselho continua sendo um instrumento de grande valor na realização da democracia plena na escola e também expressando claramente as contradições e conflitos que dizem respeito ao estado e a escola e aos grupos internos que fazem parte dela. E em decorrência, os conselhos foram difundidos por todo país sendo elemento constante de reivindicação por partes dos que estão insatisfeitos com as relações conflituosas e com as desigualdades de direitos dentro das instituições escolares.

A escolha dos gestores das escolas públicas de maneira democrática alavancou, no início da década de 80, sendo decorrente das constantes reivindicações por parte dos educandos e funcionários da escola que de certo modo conseguiu sensibilizar as autoridades governantes que passaram a se mostrar favoráveis a necessidade de democratização da instituição escolar.

No início, a eleição de diretores se deparou com uma série de oposições para se instituir. Posteriormente, expandiu-se para vários sistemas de ensino alcançando todas as regiões do país, e isso ocorreu em virtude das reivindicações da comunidade e do corpo de funcionários da escola, que tinham consigo a consciência de que o papel do diretor escolar não era estar a serviço do Estado, empenhado na manutenção dos seus interesses, indo de encontro aos interesses do ensino. Também não concordavam com as formas de seleção dos gestores, que através da nomeação do governo servia para perpetuar o clientelismo e

favorecimento político-partidário, ou por meio de concursos públicos, que representava uma escolha burocrática, porém não levavam em consideração os problemas de cada escola e os interesses dos que estavam sob a administração do diretor e buscavam maquiagem a função política do cargo.

Em meio a muitas dificuldades enfrentadas para a manutenção da escola, podemos citar os sistemas que vinculavam a candidatura a pré-seleções de aspiração técnica e a atribuição de valores desiguais aos votos dos funcionários, docentes, pais e alunos. A eleição para a escolha dos dirigentes configura-se como um importante instrumento de democratização para a comunidade escolar que enxergam na eleição uma possibilidade de desvincular o papel do diretor dos interesses do Estado, que na maioria das vezes não demonstrava nenhuma importância com a qualidade do ensino.

4.2 A articulação entre a escola, o sistema de ensino e a sala de aula

A estrutura organizacional do sistema de ensino de uma nação leva em consideração três interesses: o sistema de ensino de modo geral, as escolas e as salas de aula. As escolas se instituem entre as políticas educacionais, as diretrizes curriculares, as configurações de organização do sistema e as ações didáticas e pedagógicas que são realizadas em sala de aula. Contudo, a escola deve ser considerada enquanto meio destinado para a concretização dos objetivos do sistema de ensino e da aprendizagem. A análise crítica referente ao sistema de ensino e as políticas educacionais devem ser respaldadas na escola e no contexto da sala de aula para que não percam o seu caráter diagnóstico. Em contrapartida, é necessário que os profissionais de instituições escolares tenham uma visão de conjunto do sistema de ensino nacional e estadual para que o seu potencial de eficácia não seja minimizado.

A estrutura administrativa de uma escola exprime a sua organização no plano consciente, e corresponde a uma ordenação racional, deliberada pelo poder Público. A estrutura total de uma escola é, todavia, algo mais amplo, compreendendo não apenas as relações ordenadas conscientemente, mas

ainda todas as que derivam da sua existência enquanto grupo social. (CÂNDIDO, 1974, p. 107).

A escola é parte integrante do todo social e sofre influência da estrutura econômica e social, das decisões políticas e das relações de poder em vigor na sociedade, assim como as idéias, as atitudes, o modo de agir e o comportamento de professores e alunos, do mesmo modo que as práticas pedagógicas, curriculares e organizacionais são influenciadas pelos significados sociais e políticos que estão por traz da organização do sistema de ensino. Em resumo, podemos concluir que existe uma relação recíproca de influência entre a sociedade, o sistema de ensino, a escola e os alunos, onde as políticas e as diretrizes do sistema de ensino exercem uma forte influência e controle das idéias e preferências dos professores e alunos.

A integração entre as decisões do sistema de ensino e o modo como são postas em prática nas escolas demonstra que as formas de organização e gestão exercem um papel educativo, pois incidem diretamente moldando as atitudes, as idéias e os modos de agir dos professores e alunos.

Diante desse contexto é que surge a necessidade de possibilitar aos docentes que estão para surgir o entendimento das relações entre espaço escolar, sistema de ensino e o sistema social de maneira abrangente, tendo o conhecimento de como e porque são tomadas determinadas decisões no âmbito do sistema de ensino, como a direção da escola noticia as decisões e como elas expressam as relações de poder que se traduzem nas idéias sobre o tipo de aluno a ser educado e nas formas de avaliação e controle do trabalho escolar.

Os docentes, enquanto agentes responsáveis pela formação intelectual, afetiva e ética dos alunos precisam ter consciência das deliberações sociais e políticas, das relações subentendidas nas decisões administrativas e pedagógicas do sistema, bem como o modo como elas incidem nas decisões e nas ações levadas a efeito na escola e na sala de aula.

Entretanto, a real comprovação da interferência do sistema de ensino nas escolas não pode fazer com que os docentes sejam reativos a toda e qualquer decisão proveniente das instâncias superiores. A relevância da autonomia da escola e dos professores em relação as suas deliberações é imprescindível, porém cabe as Secretarias de Educação a responsabilidade de fazer as escolas funcionarem devidamente bem, para isso é necessário que os docentes tenham conhecimento das normas e diretrizes, reconhecendo sua legitimidade e tendo a

conduta esperada pelos dirigentes. Compete a direção da escola informar o corpo docente a respeito das novas normas legais, diretrizes pedagógicas e mudanças de rotinas de trabalho. Agindo desse modo, a escola se configura como um meio de ligação com o sistema de ensino, que é constituído pelo Ministério da Educação, Secretarias de Educação, Conselhos de Educação entre outros. Este vínculo procede da necessidade de uma integração política e administrativa de gestão entre o sistema de ensino.

Não obstante, provém dessa articulação entre o sistema de ensino e a escola, a problemática relacionada com a maneira com que os órgãos de gestão do ensino tomam decisões, com o processo de elaboração das leis e com os conteúdos da legislação que na maioria das vezes não representam os interesses da comunidade escolar.

As reuniões com finalidade exclusiva de noticiar decisões, evitando que os professores participem do processo decisório ou de fazerem uma leitura crítica acerca das medidas e dos textos legais, nos conduz a refletir sobre a necessidade de uma atitude crítica perante as deliberações oficiais, avaliando até que ponto as políticas e as diretrizes são democráticas e justas, inclusivas e respeitadoras das diferenças do direito de todos.

Segundo Lima (1996), as escolas apresentam uma relação de dependência com o sistema de ensino, pois não funcionam de maneira isolada. Contudo, essa dependência é coerente porque as escolas têm a sua margem de autonomia para a produção de regras e a tomada de decisões de forma a possibilitar a utilização de estratégias decorrentes da autonomia dos agentes escolares.

Entretanto, as escolas não devem deixar de reconhecer a função do Estado, das Secretarias de Educação e das normas do sistema, muito menos reprimir suas determinações. Os professores por sua vez devem desconstruir a idéia da total autonomia das escolas, como se elas pudessem abstrair completamente os instrumentos normativos e operativos das instâncias superiores.

Diante de tudo que já foi dito, é pertinente afirmar que a autonomia escolar em meio às diversas instâncias sociais será sempre concernente, portanto é necessário ajustar as decisões do sistema e do ambiente escolar levando em consideração que nenhuma das partes deve exercer uma supremacia de controle sobre a outra.

É de grande valia para a gestão participativa que os docentes assimilem os processos de resolução do Estado e do sistema educacional, considerando que a escola não deve estar

alheia ao sistema social, político e cultural, afinal de contas ela mantém uma relação de dependência com os mecanismos sociais e com as práticas de imposição normativa.

Embora esta relação represente para os professores uma perda na autonomia e na liberdade para admitir suas próprias decisões, em contra partida, os instrumentos normativos juntamente com as diretrizes curriculares não devem representar para escola um meio de repressão, mas podem e devem ser discutidos, interpretados e acatados de maneira parcial, favorecendo a tomada de decisões mais adequadas à conjuntura escolar.

O entendimento acerca da conexão entre o sistema de ensino e as escolas sugere que a gestão e a organização escolar aconteçam através de meios participativos, que idealizem a escola como uma comunidade democrática de aprendizagem.

4.3 A estrutura organizacional da escola

No intuito de alcançar seus objetivos, as instituições escolares definem suas funções e responsabilidades. A estrutura organizacional é definida através do modo como a divisão de tarefas e responsabilidades é abrangida, juntamente com a maneira como os vários setores da unidade escolar se relacionam.

A estrutura burocrática de uma escola está diretamente relacionada à existência de uma autoridade legal e dela decorrem os níveis hierárquicos – diretor, vice-diretor, assistente administrativo, coordenador, etc. Existem critérios que não são específicos e funcionam tanto para a seleção de funcionários, carreira e remuneração quanto para o funcionamento da instituição.

A estrutura de organização interna faz parte de todas as instituições de ensino, e integra o regimento escolar ou uma legislação específica, seja na esfera estadual ou municipal. O termo *estrutura* se relaciona com a escola no sentido de dispor de maneira organizada dos setores e funções que garantem o funcionamento do todo na escola.

Podemos visualizar a estrutura organizacional através do organograma que será mostrado adiante. O desenho expõe as inter-relações entre os vários setores e funções de uma

organização em serviço. O formato do desenho representa a concepção de organização e gestão dos estados e municípios, até mesmo a concepção da comunidade escolar quando eles têm autonomia para formular suas próprias configurações de gestão.

É pertinente citar como o organograma é exposto em alguns modelos de gestão. No técnico-racional, o organograma é um desenho geométrico que demonstra com riqueza de detalhes a hierarquia entre as funções. No modelo auto gestor e no democrático-participativo é comum representá-lo por um desenho circular que exibe a conexão entre as diversas partes ou funções da estrutura organizacional.

O organograma exposto a seguir apresenta os elementos que compõem a estrutura organizacional básica das escolas com seus respectivos setores (conselho de escola, direção, setor técnico-administrativo, setor pedagógico, instituições auxiliares, corpo docente e discente) e suas funções.



Figura1: Organograma Básico da Escola (LIBÂNEO, 2003, p. 340)

4.3.1 Conselho de escola

O conselho escolar também é conhecido como colegiado. Segundo Paro (1996), a sua função básica é democratizar as relações de poder existentes na escola.

O conselho Escolar tem responsabilidades consultivas, deliberativas e fiscais relacionadas a assuntos que são definidos pela legislação estadual e municipal, e também no regimento escolar.

As questões do conselho escolar abrangem os aspectos pedagógicos, administrativos e financeiros. A eleição do conselho é realizada no início do ano letivo, na maior parte dos Estados do território nacional, contando com a participação de docentes, especialistas em educação, funcionários, alunos e pais. Essa atuação é igualmente dividida entre o corpo de funcionários da escola e os membros da comunidade, onde as duas partes têm 50% participação.

4.3.2 Direção

O diretor é o agente responsável pela coordenação, organização e gerenciamento de todas as atividades escolares, ou seja, ele responde pelo funcionamento administrativo e pedagógico e para tanto, deve dispor de conhecimentos administrativos e pedagógicos, assim como estar articulado com os demais sujeitos que participam do trabalho pedagógico.

Sua atuação no âmbito escolar está vinculada às leis, aos regulamentos e determinações estabelecidas pelos órgãos superiores do sistema de ensino, e a tomada de decisões relacionada ao contexto escolar devem acontecer em conjunto com a equipe escolar e a comunidade. O vice – diretor também pode desempenhar as mesmas funções do diretor, estando ele na condição de substituto direto.

A sua função predominante na escola é a gestão geral, que corresponde especificamente às funções administrativas que estão relacionadas com parte financeira, com o corpo de funcionários, com o prédio e os recursos materiais, com a supervisão geral das

obrigações de rotina dos funcionários e com as relações com a comunidade, e dentro desse contexto cabe a ele destinar a parte pedagógica ao CP.

O diretor deve ser um profissional com conhecimentos e habilidades capazes de exercer liderança, iniciativa e utilizar-se de metodologias de trabalho em grupo que garantam a participação dos alunos, docentes, especialistas e pais nos processos de tomada de decisões e na solução dos problemas.

Libâneo (2008) descreve três razões para destacar o papel do diretor, são elas:

- O crescimento da população e a urbanização da sociedade têm levado à instalação de escolas maiores, fazendo com que as tarefas de organização e gestão se tornem cada vez mais complexas.
- As constantes mudanças no contexto social fazem com que as escolas se envolvam em outras realidades, tais como os meios de comunicação e informação, a automação, implicando uma ligação mais explícita da escola com outros organismos da comunidade.
- A necessidade de um vínculo maior com as famílias, uma vez que as responsabilidades que antes correspondiam aos pais e mães vão sendo conferidas às escolas: orientação psicológica, orientação sexual, orientação para as novas necessidades de vida urbana, educação para o trânsito, educação para o laser, educação ambiental e etc.

A partir da descrição feita acima, podemos constatar que a importância da função do diretor no âmbito escolar sofre influência direta com as mudanças na configuração social, familiar e política, pois estas incidem diretamente no meio escolar.

Atualmente, não é propício desvincular o papel da escola da família e da sociedade para a construção de cidadãos que tenham autonomia e sejam capazes de interferir na realidade em que vivem. Para tanto, o que é necessário para a articulação dessas três esferas, é o entendimento do papel de cada uma delas, contudo destacamos que cabe ao diretor escolar, enquanto gestor, propor meios para fazer com que os agentes da escola compreendam o seu papel no meio escolar e qual a melhor contribuição a ser dada aos educandos para a sua formação enquanto cidadãos autônomos.

A direção tem uma relevância significativa para fazer com que a escola seja respeitada pela comunidade. A autonomia, participação e democracia não são sinônimas de falta de responsabilidade. As deliberações coletivas ao serem colocadas em prática precisam de uma escola administrada e coordenada adequadamente, aí entra em ação a figura do diretor que dentro de uma estrutura administrativa autocrática centraliza todas as decisões.

É necessário compreender o papel do diretor enquanto líder, pessoa capaz de aglutinar as pretensões, os desejos e as expectativas da comunidade escolar e articular a adesão e a participação de todos os segmentos da escola na gestão de um projeto comum.

É de fundamental importância que o diretor, na figura de gestor e dirigente escolar, tenha uma visão de conjunto e desempenhe uma atuação que abranja a escola nos seus aspectos pedagógicos, culturais, administrativos e financeiros. Em consequência, a escolha do diretor escolar exige muita responsabilidade por parte do sistema de ensino da comunidade escolar. Porém, é predominante em nosso sistema escolar público a nomeação sem critérios legais de diretores pelo governador ou prefeito, visando atender conveniências e interesses político-partidários, fazendo com que o diretor seja o representante desses interesses, reprimindo o seu papel de coordenador e articulador da equipe docente.

Além da escolha de dirigentes por nomeação, que é um procedimento nocivo para a gestão democrática na escola, existe outras formas de escolha dos gestores, que é o concurso público e a eleição pelo voto direto ou representativo. Caso seja adotada uma eleição, a melhor forma de escolha é um sistema combinado, onde se deve obedecer a três critérios: os candidatos devem ser submetidos a provas escritas, serem avaliados em relação a sua formação e competência técnica e serem submetidos há uma eleição que deve ter a participação da comunidade escolar.

Em resumo, compete aos agentes escolares estabelecerem condições prévias para os candidatos, relacionadas com as suas competências, qualificação profissional e experiência na área educacional, como também comprovar sua capacidade de gestão e liderança.

4.3.4 Setor técnico-administrativo

O setor técnico-administrativo tem a responsabilidade pelo trabalho que garante o atendimento dos objetivos e das funções da escola. Sendo responsável pelos serviços

auxiliares como zeladoria, vigilância e atendimento ao público, assim como o setor de multimeios que abrange a biblioteca, laboratórios, videoteca e etc.

A secretaria escolar responde pela documentação, escrituração, pela correspondência da escola, dos alunos, dos docentes e funcionários. A secretaria também presta atendimento à comunidade. Desempenham funções nesse setor o secretário escolar, escriturários e auxiliares de secretária.

A zeladoria é o setor que agrega os serventes, que trata da manutenção, da conservação e da limpeza do prédio, da guarda das dependências, das instalações e equipamentos, da conservação dos equipamentos, da cozinha, da organização e distribuição da merenda escolar, da realização de pequenos consertos e de outros serviços de rotina na escola.

A vigilância zela do acompanhamento dos alunos em todas as dependências da unidade, com exceção da sala de aula, dando orientação a respeito das normas disciplinares e prestando atendimento em caso de acidente ou problema de saúde. A vigilância atende as solicitações dos professores, de material escolar, de assistência e de encaminhamento de alunos à direção da escola, quando há necessidade.

O serviço de multimeios é composto pela biblioteca, laboratórios, equipamentos audiovisuais, videoteca e demais recursos didáticos. É responsabilidade do técnico de matérias áudio visuais zelar dos multimeios, organizar e auxiliar os docentes na sua utilização. Porém, em algumas instituições os professores é que são responsáveis pela utilização e organização dos equipamentos, chegando até a orientar os colegas quanto a sua utilização.

4.3.5 Instituições auxiliares

Muitas escolas mantêm em paralelo a sua estrutura organizacional instituições auxiliares, como as Associações de Pais e Mestres (APM), Grêmio Estudantil e a Caixa Escolar, que é vinculada ao conselho de escola quando existe ou ao diretor.

A APM congrega os pais de alunos, o corpo docente, o técnico-administrativo e os alunos maiores de 18 anos. Funciona através de uma diretoria executiva e de um conselho deliberativo.

O Grêmio estudantil foi criado pela Lei federal 7.398/85. É uma entidade que representa os alunos e lhes dá autonomia para se organizarem em torno de seus interesses, com finalidades educacionais, culturais, cívicas e sócias.

As duas instituições são regulamentadas pelo regimento escolar, sofrendo algumas variações em sua composição e estrutura organizacional. Contudo, é aconselhado que essas instituições tenham autonomia de organização e funcionamento, evitando a sua administração por parte da Secretaria da Educação ou da direção da escola.

A Caixa Escolar existente em algumas escolas tem como desígnio a organização da assistência social, econômica, alimentar, médica e odontológica aos alunos mais carentes e também de acompanhamento e controle da utilização de recursos financeiros recebidos pela instituição.

4.3.6 Corpo docente

O corpo docente corresponde ao conjunto dos professores em exercício na escola, sendo que sua principal função é contribuir para o bom andamento do processo de ensino-aprendizagem, que é uma ação coletiva que conta com a participação dos professores de todas as disciplinas, da direção, dos especialistas e da equipe escolar, onde cada um desempenha um papel específico.

Para que o docente exerça com êxito a sua profissão é necessário que ele compreenda de maneira clara a idéia de profissionalização e profissionalismo. Profissionalização está diretamente ligada com as condições favoráveis ao exercício profissional de qualidade, como a formação inicial e continuada onde o docente assimila e desenvolve competências e atitudes profissionais, o entendimento da real dimensão da natureza do seu trabalho e qual deveria ser a remuneração compatível com os níveis de exigência da profissão, as dimensões das condições ideais de trabalho que disponibilizem recursos físicos e matérias e propiciem um ambiente prazeroso e com boas práticas de organização e gestão.

Já o profissionalismo diz respeito à competência e ao compromisso do professor. O que representa o domínio da matéria e dos métodos de ensino, a dedicação ao trabalho, a participação na elaboração coletiva do projeto pedagógico, o respeito à cultura de origem dos alunos, a assiduidade, a austeridade no preparo e na condução das aulas e o compromisso com um projeto político democrático.

Os dois elementos apresentados acima se complementam. A ausência de um não oferece nenhum risco à outra, pois um professor que tenha uma formação deficiente pode buscar implementar sua profissionalização através da formação continuada, buscando uma melhor qualificação, lutando por melhores salários, e simultaneamente mudando suas atitudes, convicções e valores em relação a sua prática profissional.

Para Perrenoud (1997), a profissionalização só será um progresso quando, do ponto de vista social, o aumento do nível de instrução geral se tornar prioritário, numa tentativa de acelerar uma evolução global da sociedade.

A desvalorização da profissão de professor, de maneira social e econômica intervém na imagem da profissão, e isso decorre das condições precárias de profissionalização, salários, recursos materiais e didáticos, formação profissional, carreira e cuja assistência é de responsabilidade dos governantes.

Muitos governantes buscam promover os seus governos realizando discursos em prol da educação, ostentando como prioridade e importância os docentes, porém na prática eles não esboçam nenhum interesse para garantir a valorização salarial dos mesmos, conduzindo a degradação social e econômica da profissão e uma diminuição da qualificação profissional dos professores em todo território nacional.

As más condições de trabalho juntamente com a desvalorização social da profissão depreciam a construção da identidade de profissionais futuros, bem como de uma representação referencial teórico-prático que determine os conteúdos e as competências que caracterizam o professor enquanto profissional.

A perda da identidade profissional por parte dos professores tem relação com o sentido pessoal e social que a profissão representa para cada um deles, pois ao perder o significado do seu trabalho para si mesmo e para a sociedade, este profissional perde sua identidade.

Pimenta (1999) parte da seguinte premissa, identificando que a identidade da profissão do professor é construída a partir da:

[...] significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação das práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas, práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre a teoria e a prática, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. (PIMENTA, 1999, p. 19)

Desse modo, faz um resgate da importância de considerar o professor em sua própria formação, dentro de um processo de autoformação, de reelaboração dos saberes iniciais que se confrontam com sua prática vivenciada. Contudo, seus saberes vão se construindo a partir de uma reflexão na e sobre a prática denominada ação-reflexão-ação.

Em meio a toda essa problemática, os professores ainda são considerados os principais agentes da formação dos alunos, porém a qualidade da aprendizagem não deve ser dissociada da qualificação de sua formação e competência.

Dentro desse contexto, a profissionalização docente e o fortalecimento da identidade profissional precisam ser discutidos dentro do campo da formação continuada. Os cursos de formação inicial têm um papel fundamental na construção dos conhecimentos, atitudes e convicções dos prováveis professores e são imprescindíveis para a construção da sua assimilação com a profissão. Contudo, a concretização dessa identidade se dá através da formação continuada.

A formação continuada tem o intuito de desenvolver nos docentes um envolvimento de cunho pessoal e profissional por meio de práticas que visam o envolvimento dos professores na organização da escola, na organização e articulação do currículo, nas atividades de assistência pedagógico-didáticas junto com a coordenação pedagógica, durante as reuniões pedagógicas, conselhos de classe entre outros. Porém tem sido uma prática muito comum nas Secretarias de Educação, proporcionar a capacitação dos docentes oferecendo cursos de treinamento, de reciclagem ou até mesmo realizando grandes conferências para um número significativo de pessoas. Durante os cursos, são apresentadas as propostas que devem ser realizadas, ou seja, os conferencistas explicitam o que os professores devem fazer, contudo o docente não é incitado a refletir sobre sua prática, a buscar sua autonomia profissional, a investigar e construir teorias a cerca do seu ofício.

A compreensão atual de formação continuada pressupõe um professor intelectual e crítico, com caráter reflexivo, pesquisador e elaborador de conhecimentos, como participante qualificado na organização e gestão da escola. Cabendo ao mesmo realizar uma capacitação teórica concernente aos assuntos pedagógicos e aos conteúdos, possibilitando uma reflexão sobre sua prática, atuando enquanto crítico, realizando uma contextualização sócio-cultural de suas aulas, buscando sempre refletir sobre sua prática de modo a rever a rotina e criar soluções, desenvolver habilidades para favorecer o trabalho em grupo e participação na tomada de decisões, na elaboração do projeto pedagógico, na proposta curricular, executando ações, analisando problemas, discutindo pontos de vista e avaliando situações.

A descrição realizada acima expressa o sentido mais amplo da formação continuada. Segundo a afirmação de Christov (1998):

A Educação Continuada se faz necessária pela própria natureza do saber e do fazer humano como prática que se transforma constantemente. A realidade muda e o saber que construímos sobre ela precisam ser revistos sempre. Dessa forma, um programa de educação continuada se faz necessário para atualizarmos nossos conhecimentos, principalmente para analisarmos as mudanças que ocorrem em nossa prática, bem como para atribuímos direções esperadas a essas mudanças. (CHRISTOV, 1998, p. 9)

É pertinente afirmar que as práticas de formação continuada não devem ser enxergadas como receitas prontas com o objetivo de determinar como o professor deve agir em sala de aula, porém ela propicia a ampliação dos horizontes deste profissional fazendo com que ele tenha a autonomia e segurança para decidir qual o melhor caminho a seguir. Desse modo, compete ao professor escolher qual a melhor metodologia a ser adotada, a melhor maneira para resolver situações problema e como se comportar diante das situações inusitadas, descobrindo saídas, construindo estratégias, inventando procedimentos, enfim, sendo capaz de criar suas próprias respostas.

4.3.7 Corpo discente

O corpo discente é composto pelos educandos que integram as unidades escolares e por suas associações representativas. Dentre as principais atribuições dos alunos dentro da escola podemos destacar as seguintes:

- Integrar o conselho escolar, agremiações e demais espaços organizados na escola participando de maneira efetiva na construção do processo coletivo de elaboração e reelaboração da proposta política pedagógica escolar, bem como do regimento escolar;
- Participar das eleições desencadeadas na escola;

- Cuidar da conservação de todos os espaços físicos, bem como de materiais existentes na escola e que são patrimônio de uso coletivo;
- Ter compromisso com o seu processo de aprendizagem no que se refere ao aprofundamento do conhecimento, assiduidade, realização de tarefas diárias e de utilização e conservação de material de uso pessoal;
- Conhecer e cumprir o que é estabelecido pelo regimento escolar.

Dentre todas as atribuições citadas acima, devemos dar um enfoque especial para a aprendizagem, pois não se trata de uma tarefa que deve ser realizada individualmente. Para tanto, o aluno necessita ser conduzido pelo professor, sendo que este deve atuar na condição de mediador do conhecimento, buscando valorizar os conhecimentos prévios dos alunos, e não como detentor do saber que dogmatizando o ensino propicia uma educação bancária.

O sentimento de auto-suficiência influencia diretamente no processo de aprendizagem do aluno por meio de comportamentos conectados com o afeto, motivação e a capacidade de resolver problemas. O aprendizado é algo que irá sempre ocorrer na vida do homem, entretanto devemos considerar que existem algumas condições que podem favorecer ou inibir o aprendizado, como as condições físicas, psicológicas, ambientais e sociais.

Para tornar a aprendizagem propícia é preciso que o aluno tenha maturidade e motivação, assim como um ambiente adequado, com ventilação, temperatura ambiente e uma iluminação que favoreça a eficácia e a concretização da aprendizagem, sem desconsiderar a dependência do aluno com o contexto social e a sua integração nesse contexto.

Em relação ao papel do aluno no processo de aprendizagem, percebemos que o aprender diário sofre grande influência das comunicações virtuais, dado a isso podemos destacar atualmente mudanças em relação à responsabilidade dos alunos com o seu aprendizado. Antes tinham como alicerce a relação direta do professor com o aluno em sala de aula. Hoje, é evidente a necessidade de acrescentar mais informações ao conteúdo da aula com o intuito de elevar o conhecimento.

É notório que, devido à influência dos aparatos midiáticos e aos meios tecnológicos de comunicação, como internet, celular e outros, a aprendizagem se tornou mais compartilhada. Um bom exemplo disso é o fato de ser cada vez mais comum vermos professores disponibilizando o conteúdo de suas aulas em blogs, sites ou até mesmo disponibilizando um tempo para conversar com os alunos através dos chats. Os alunos que dispõem dos meios tecnológicos e desejam complementar o que é apresentado em sala podem aproveitar essas

ferramentas para manter contato com os professores e colegas compartilhando informações, discutindo temas ou até mesmo elaborando trabalhos escolares virtualmente.

A comunicação virtual tem tomado uma dimensão tão necessária quanto indispensável, haja vista que facilita o entendimento das questões apresentadas e o alcance de suas soluções, contudo a escolar passa a dispor do perfil de aluno ativo e interativo no processo de aprendizagem.

Compete ao educador criar um clima saudável que favoreça a aprendizagem, pois o modo como se comporta com os seus educandos e a relação que é estabelecida entre eles, tem uma relevância fundamental para que ocorra uma aprendizagem significativa. A empatia baseada na confiança entre professores e alunos é um dos fatores determinantes para que possamos dar um novo significado para o ato de aprender e ensinar.

O aprendizado é algo que perdura para a vida inteira, portanto cabe à escola desenvolver nos indivíduos a capacidade de pensar. Segundo Freire (1974), ensinar corresponde a uma prática social, ou melhor, é uma ação cultural que se concretiza na interação entre professores e alunos, refletindo a cultura e os contextos sociais a que pertencem.

Contudo, não devemos reduzir o conceito da prática educativa às ações e responsabilidades do professor que ocorrem em sala de aula. A ação educativa transcende às ações dos professores e ultrapassa o espaço físico das salas de aula.

Freire defendia a idéia de que ninguém ensina nada a ninguém, aprendemos juntos. É necessário criar tempos, oportunidades, espaços e estímulos para aprender enriquecendo uns aos outros.

O aprendizado na escola deve ser de boa qualidade e, portanto, deve contar com o maior número de profissionais comprometidos e competentes. Os docentes devem ter uma visão ampla que possibilite visualizar a escola como um todo, gerenciando seus educandos numa visão democrática, onde o conhecimento e a convivência possam nortear a sua prática pedagógica.

Segundo Andrade (2002), o aprendente é o ser que conhece e é autor do seu pensamento. Esse sujeito é fruto da fecundação do conhecimento e articulação de um organismo herdado e um corpo constituído. Em resumo, o aluno identifica-se com aquilo que o professor demanda e o professor por sua vez ao querer se aproximar do aluno deve reconhecer suas limitações e a complexidade, buscando o significado de suas ações, e são por meio das linguagens que serão representadas as percepções inconscientes desse sujeito que se apresenta enquanto professor-aluno.

O aprendizado é algo tão particular e complexo que conduz cada indivíduo há uma aprendizagem, um caminho e uma visão, expressando que a aprendizagem é um processo no qual o aprender se moderniza como construção\desconstrução de conceitos e conhecimentos. O estímulo que decorre da sala de aula deve ser o bastante e eficaz de modo que possa envolver o aluno na situação de aprendizagem.

Em síntese, compreendemos que é através da aprendizagem que o homem muda e transforma o seu meio, pois a capacidade de aprendizado reside no indivíduo desde o seu surgimento. É um acontecimento do seu cotidiano e não se restringe apenas as situações de sala de aula, entretanto é necessário compreender que cada sujeito tem o seu próprio ritmo para aprender e este é um processo gradativo. O aluno deve ter consciência do seu papel no processo e refletir sobre como deve ser direcionada sua ação na aprendizagem.

4.3.8 O lugar do Setor da coordenação pedagógica na Escola

O setor pedagógico abrange as atividades de coordenação pedagógica e orientação educacional e também agrega o conselho de classe.

4.3.8.1 O Conselho de Classe

O conselho de classe é um órgão que toma resoluções a respeito da avaliação discente, deliberando quanto a ações preventivas e corretivas sobre o rendimento dos alunos, sobre o seu comportamento, sobre promoções e reprovações e sobre outras medidas referentes à melhoria da qualidade dos serviços educacionais e ao melhor desempenho escolar dos alunos.

4.3.8.2 A coordenação pedagógica

Os cargos dos especialistas em educação variam de acordo com a legislação estabelecida pelo município ou pelo estado. Em muitas localidades as atribuições são

unificadas, sendo exercidas por um único profissional ou desempenhadas por professores. Por serem funções individualizadas, que envolvem habilidades específicas, requer dos profissionais que desejam ocupar esses cargos uma formação em cursos específicos de pedagogia.

O coordenador pedagógico ou professor-coordenador acompanha, assessora, apóia e avalia as atividades pedagógico-curriculares, tendo como principal atribuição propiciar assistência pedagógico-didática aos professores nas suas respectivas disciplinas e no que abrange o trabalho interativo com os alunos.

Existem instituições onde a coordenação fica restrita a disciplina em que o coordenador é especialista, e em outras instituições ele atende a todas as disciplinas. Compete ao coordenador estabelecer um relacionamento com os pais e a comunidade, dando uma atenção especial às questões relacionadas com o funcionamento pedagógico-curricular e didático da escola, assim como a comunicação das avaliações dos alunos e a interpretação que é feita em relações a elas.

O orientador educacional, ainda que residual, existe nas escolas que mantêm essa função. Ele é o sujeito responsável pelo atendimento e acompanhamento individualizado dos alunos que apresentam dificuldades pessoais e escolares, do relacionamento entre a escola e os pais e de outras atividades que integram com sua formação profissional.

É imprescindível deixar de ressaltar a importância desse setor em meio a sua articulação com os demais sujeitos do trabalho pedagógico, pois o CP sozinho, jamais conseguirá desenvolver um trabalho satisfatório para toda a comunidade escolar. Porém, a mola compulsória do seu trabalho está na sua articulação com o coletivo, o modo como ele busca instigar a participação do grupo envolvendo-os nos processos decisórios da escola e acima de tudo, fazendo com eles percebam a importância da sua participação e engajamento para o sucesso das práticas educativas visando uma melhor qualidade do ensino e aprendizagem.

Esses são os sujeitos que basicamente centralizam o trabalho da coordenação pedagógica, fornecendo o sentido e o significado do trabalho desse profissional de ensino nas escolas, conferindo uma singularidade e uma especificidade no âmbito das atividades docentes, dentre tantas outras.

5 CONCLUSÃO

Ao término deste estudo monográfico, pude perceber a amplitude do Coordenador Pedagógico em sua função e a relevância da sua atuação no meio escolar. Dentre suas funções, é pertinente destacar o acompanhamento pedagógico aos alunos, o atendimento e assessoramento dos professores, a assistência aos pais, a organização de reuniões pedagógicas, a preparação de relatórios das atividades curriculares e a análise de materiais didáticos. Como se não fosse o bastante, ele também acumula outras funções importantíssimas, como a participação na elaboração do projeto político-pedagógico da escola, a formação continuada e a prática da mediação. Ressalto que todas essas atribuições são de cunho coletivo, pois o ápice do seu trabalho é proveniente da sua articulação com todos os agentes integrantes da escola, envolvidos no processo educacional.

A formação continuada corresponde a uma estratégia positiva para o fazer pedagógico, pois é através dela que o educador ressignifica seus conhecimentos e enriquece a sua prática, cabendo ao Coordenador Pedagógico sensibilizar e instigar a sua equipe para que ela possa contribuir de maneira significativa e participar da formação continuada que é tão importante para o Coordenador Pedagógico quanto para os demais envolvidos nesse processo.

A participação do Coordenador Pedagógico na elaboração conjunta do projeto político pedagógico busca a conquista e a consolidação da autonomia da escola, porém ao destacarmos a palavra *conjunta*, entendemos que a construção desse documento deve contar com a participação de todos da comunidade escolar e deve contar também com a sensibilização da equipe gestora.

A prática da mediação pedagógica corresponde à função mais importante do Coordenador Pedagógico, pois é ela que dá significado à existência da função, situada dentro de uma perspectiva democrático-participativa leva em consideração a compreensão e as experiências de todos os atores envolvidos no processo educativo com o objetivo de levá-los a descobrir qual o melhor caminho a seguir, fazendo com eles assumam suas responsabilidades pelo ato educativo e se percebam enquanto agentes de transformação na configuração do panorama educacional.

No decorrer desse estudo, pude perceber a importância do trabalho coletivo que remete a participação, a integração e a democracia de todos os envolvidos no processo

escolar, porém não poderia deixar de destacar a democratização da escola que representa a partilha do poder, ou seja, ela pode ser definida como um conjunto de medidas tomadas com o objetivo de propiciar a divisão do poder entre gestores, professores, pais, funcionários com a intenção de promover a participação de todos os envolvidos nas tomadas decisões referentes ao exercício das funções da escola destinadas para a realização de suas finalidades.

Contudo, concluo que a articulação do Coordenador Pedagógico com a comunidade escolar não só é possível com também é indispensável para desencadear uma mudança brusca na realidade de muitas instituições escolares que não vivenciam essa articulação.

O sucesso do trabalho pedagógico se dá por meio de ações coletivas, por isso ressalto a importância do Coordenador Pedagógico conhecer cada um dos agentes escolares, bem como as suas funções, buscando a articulação deles no ambiente escolar, estimulando a participação, o envolvimento e o engajamento de modo que eles se sintam respeitados e acolhidos a participar, assim como percebem a importância da sua participação através da valorização de suas idéias e opiniões. O envolvimento coletivo, bem como o respeito mútuo, propicia um ambiente de trabalho saudável e prazeroso.

Após descrever no meu trabalho de maneira criteriosa cada um dos seguimentos que permeiam a Coordenação Pedagógica, considero este setor como o coração das instituições escolares, pois por ele perpassam as atribuições mais significativas do contexto educacional.

A esse profissional deve ser destinado todo respeito. É através da atuação dele no ambiente escolar que podemos dar sentido a prática educacional e obter resultados significativos na qualidade do ensino aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Laurinda Ramalho; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Org.); BRUNO, ElianiBambiniGorgueira; FRANCO, Francisco Carlos; ABREU, Luci Castor de; VIEIRA, Marili M. da Silva; ANDRÉ Marli Eliza Dalmazo Afonso de; SILVA, Moacyr; FUJIKAWA, Mônica Matie; Souza, Vera Lúcia Trevisan. **O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade**. 4 ed. São Paulo: Loyola, 2010.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Org.); PIERINI, Adrian Stella; SANDALLA, Ana Maria Falcão de Aragão; TERZI, Cleide do Amaral; BRUNO, Eliane BambiniGorgueira; PRADO, Guilherme do Val Toledo; Almeida, Laurinda Ramalho; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva; SILVA, Moacyr; CUNHA, Renata Barrichelo; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan, PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. **O coordenador pedagógico e os desafios da educação**. São Paulo: Loyola, 2008.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho; BRUNO, Eliane BambiniGorgueira; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva (Org.); GUIMARÃES, Ana Archangelo; MATE, Cecília Hanna; GARRIDO, Elsa; VILLELA, Fábio Camargo Bandeira; FRANCO, Francisco Carlos; FUSARI, José Cerchi; SANTOS, Maria Ilza Mendonça; SARMENTO, Maristela Lobão de Moraes; SILVA, Sylvia Helena Souza; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 10 ed. São Paulo: Loyola, 2009.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de Almeida. O relacionamento interpessoal na coordenação pedagógica. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de Almeida; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Orgs.). **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. 8. ed. São Paulo: Loyola, 2010.

ALONSO, Myrtes. A supervisão e o desenvolvimento profissional do professor. In: FERREIRA, NauraSyriaCarapeto (Org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade: da formação à ação**. Trad. Sandra Valenzuela. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

ANDRADE, M. S. **A escrita inconsciente e a leitura invisível**. São Paulo: Memnon, 2002.

ANDRADE, M. S. **A produção do conhecimento: métodos e técnicas de pesquisa em Psicopedagogia**. São Paulo: Memnon, 2002.

ATTA, Dilza. O acompanhamento pedagógico do trabalho escolar. **Revista do CEAP**, Salvador, ano 10, n. 36, p. 19-29, mar./ maio, 2002.

BAHIA (BA). Decreto n° 6.212 de 14 de fevereiro de 1997. Define critérios para a organização administrativa das Diretorias Regionais de Educação e Unidades Escolares da Rede Estadual de Ensino Público e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado**, Bahia, BA, 15 de fev. 1997.

BRASIL. Lei n° 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRUNO, Eliane BambiniGorgueira. O trabalho coletivo como espaço de formação. In: **O coordenador pedagógico e a educação continuada**. 11. ed. São Paulo: Loyola, 2008.

CÂNDIDO, Antônio. A estrutura da escola. In: PEREIRA, Luiz; FORACCHI, Marialice M. Educação e sociedade: leituras de sociologia da educação. 6. ed. São Paulo: Nacional, 1974.

CARDOSO, Heloísa. **Supervisão**: um exercício de democracia ou de autoritarismo? In: Alves, Nilda. (Coord.). Educação e Supervisão: o trabalho coletivo na escola. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1997. Cap.6.

CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. Educação continuada: função essencial do coordenador pedagógico. In: **O coordenador pedagógico e a educação continuada**. 11. ed. São Paulo: Loyola, 2010.

DAVIS, Claudia; SOUZA, José Vieira de; CORRÊA, Juliane; FERNANDES, Maria Estrela Araujo; GROSBAUM, Marta Wolak; PENIN, Sonia T. Sousa; VIEIRA, Sofia Lerche (Org.). **Gestão da escola**: desafios a enfrentar. Rio de Janeiro: DP e A, 2002.

DELORS, Jacques. **Educação**: um tesouro a descobrir. Lisboa: UNESCO/ASA, 1996.

ESTEVÃO, Carlos A. Vilar. Gestão educacional e formação. In: MACHADO, Lourdes Marcelino; FERREIRA, NauraSyriaCarapeto (Org.). **Política e gestão da educação**: dois olhares. Rio de Janeiro: DP e A, 2002. p. 83-106.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

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

JÚNIOR, Paulo Ghiraldelli. **O que é pedagogia**. 4 ed. São Paulo: Brasiliense, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. Organização e gestão da escola: teoria e prática. 5 ed. Revista e ampliada. Goiânia: MF Livros, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar**: políticas, estruturas e organização. São Paulo: Cortez, 2003.

LIMA, Elma Corrêa de. Um olhar histórico sobre a supervisão. In: RANGEL, Mary. (Org.). **Supervisão pedagógica**: princípios e práticas. São Paulo: Papirus, 2001. 102p. (Coleção magistério: formação e trabalho pedagógico).

LIMA, Licínio C. **A escola como organização educativa**: uma abordagem sociológica. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MEDEIROS, Luciene; ROSA, Solange. **Supervisão educacional**: possibilidades e limites. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1987. 96p.

MEDINA, Antonia da Silva. Supervisor escolar: parceiro político pedagógico do professor. In: SILVA JUNIOR, Celestino Alves da; RANGEL, Mary(Org.). **Nove olhares sobre a supervisão**. 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 2002.

PAIVA, Edil V. de; PAIXÃO, Léa Pinheiro. O PABAE e a supervisão escolar. In: SILVA JUNIOR, Celestino Alves da; RANGEL, Mary (Orgs.). **Nove olhares sobre a supervisão**. 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 2000.

PARO Vitor Henrique. **Administração escolar**: introdução crítica. 16. ed. São Paulo: 2010.

PARO Vitor Henrique. O conselho de escola na democratização da gestão escolar. In: **Escritos sobre educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2008.

PERRENOUD, Philippe, Práticas pedagógicas e profissão docente: 3 facetas. In: **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**: perspectivas sociológicas. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.

PIMENTA. S.G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA S.G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

NOGUEIRA, Marco Aurélio. Administrar e dirigir: algumas questões sobre a escola, a educação e a cidadania. In: MACHADO, Lourdes Marcelino; FERREIRA, NauraCarapeto. (Org.). **Política e gestão da educação**: dois olhares. Rio de Janeiro: DP & A, 2002.

NOGUEIRA, Martha Guanaes. **Supervisão educacional**: a questão política. **Coleção educar**, v. 11. 2. ed. São Paulo:Loyola, 2000.

RANGEL, Mary. Supervisão: do sonho à ação- uma prática em transformação. In: FERREIRA, NauraSuriaCarapeto (Org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade**: da formação à ação. Tradução Sandra Valenzuela. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SAVIANI, Demerval. A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da idéia. In: FERREIRA, NauraSyriaCarapeto (Org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade**: da formação à ação. Tradução Sandra Valenzuela. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA JUNIOR, Celestino Alves da. Organização do trabalho na escola pública: o pedagógico e o administrativo na ação supervisora. In: SILVA JUNIOR, Celestino Alves da; RANGEL, Mary (Orgs.). **Nove olhares sobre a supervisão**. 5. ed. Campinas, SP: Parirus, 2000.

SILVA, Carmem Silva Bissolli da. **Curso de pedagogia no Brasil**: história e identidade. 3 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

SIMÕES, Jandyra Leite. Supervisão educacional. In: ATTA, Dilza Maria Andrade; SIMÕES, **Supervisão educacional**. Salvador: Arco-Íris, 1975.

SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. O coordenador pedagógico e o atendimento a diversidade. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de Almeida; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (orgs.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. 7. ed. São Paulo: Loyola, 2010.

SUELEN Silva Lima. O papel e atribuições do coordenador pedagógico dentro da escola. <[www.artigonal.com/educacao-artigo/ O papel e atribuições do coordenador pedagógico dentro da escola-805653.html](http://www.artigonal.com/educacao-artigo/O_papel_e_atribuicoes_do_coordenador_pedagogico_dentro_da_escola-805653.html)>. **Artigonal**. Acesso em: 05 de out. de 2011.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. 11 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.