



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**



**MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO,  
LINGUAGENS E INOVAÇÕES PEDAGÓGICAS.**

**ROBERTA DA SILVA FERREIRA**

**O COORDENADOR PEDAGÓGICO:  
FORMAÇÃO CONTINUADA NO CURRÍCULO DA REDE**

Salvador  
2015

**ROBERTA DA SILVA FERREIRA**

**O COORDENADOR PEDAGÓGICO:  
FORMAÇÃO CONTINUADA NO CURRÍCULO DA REDE**

Projeto de Intervenção apresentado ao curso de Mestrado Profissional em Educação, Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. M<sup>a</sup> Roseli G. B.de Sá

Salvador  
2015

ROBERTA DA SILVA FERREIRA

O COORDENADOR PEDAGÓGICO:  
FORMAÇÃO CONTINUADA NO CURRÍCULO DA REDE

Projeto de Intervenção apresentado ao curso de Mestrado Profissional em Educação, Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Salvador, 15 de outubro de 2015

Banca Examinadora

Maria Roseli Gomes Brito de Sá - Orientadora  
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA)  
Professora da Faculdade de Educação da UFBA

Cleverson Suzart Silva  
Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA)  
Professor Faculdade de Educação da UFBA

Emanuela Oliveira Carvalho Dourado  
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA)  
Professora da Faculdade de Educação da UNEB

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Ferreira, Roberta da Silva.

O coordenador pedagógico : formação continuada no currículo da rede /  
Roberta da Silva Ferreira. - 2015.

122 f.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Roseli Gomes Brito de Sá.

Projeto de intervenção (Mestrado Profissional em Educação, Currículo,  
Linguagens e Inovações Pedagógicas) - Universidade Federal da Bahia,  
Faculdade de Educação, Salvador, 2015.

1. Coordenadores educacionais – Irecê (BA). 2. Sistemas de escolas  
municipais - Irecê (BA). 3. Currículos. I. Sá, Maria Roseli Gomes Brito de. II.  
Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. Mestrado Profissional  
em Educação, Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas. III. Título.

CDD 371.203 – 23. ed.

A Júlia Eduarda e Eduardo José,  
Para que compreendam que conquistar os sonhos é possível.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus, pela presença constante em minha vida e por ter permitido a conquista desse sonho.

A Joseval, Júlia Eduarda e Eduardo José pela compreensão e apoio em todo esse tempo que venho me dedicando a esse projeto.

A minha mãe por ter acreditado e investido em mim.

A minhas irmãs Izadora e Renata, sobrinhos Pedro Lucas e Raissa, pelo carinho.

A Professora Maria Roseli Gomes Brito de Sá pelo compromisso, sensibilidade, abertura, acolhimento, ensinamentos e paciência durante o mestrado e também na orientação para construção desse trabalho.

Aos professores do Mestrado Profissional em Educação pelo conhecimento compartilhado.

Aos professores que gentilmente aceitaram participar desta banca.

Aos meus colegas de Mestrado pelas parcerias firmadas durante o curso.

Aos colegas coordenadores pedagógicos que gentilmente contribuíram com essa pesquisa.

A coordenadora pedagógica Flávia Monteiro pela colaboração com essa pesquisa, em um movimento de retomada da história da Rede Municipal de Educação de Irecê.

A professora Imária Rocha pelas trocas de informações sobre a história da Rede Municipal de Educação de Irecê, mesmo que de modo informal, mas muito valiosas.

Todo projeto supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores e autores.

Gadotti

## RESUMO

O presente trabalho apresenta um estudo sobre o coordenador pedagógico da Rede Municipal de Educação de Irecê. Tem o propósito de discutir, interpretar, compreender as ações pedagógicas e o lugar do profissional coordenador pedagógico da Rede Municipal de Educação de Irecê. A coordenação pedagógica é compreendida em um processo histórico que se insere no contexto da educação e por isso mesmo, configura-se como uma função dinâmica que se atualiza no tempo e no espaço. A investigação acontece nas escolas de uma Rede, enfocando os coordenadores pedagógicos como os protagonistas e em que algumas possibilidades foram exploradas como entrevistas, auto-avaliação escrita, uma desconferência re-inventada, observação e um referencial teórico que foi explorado para dar um embasamento à discussão. O texto ainda traz uma proposta de intervenção na realidade pautada em uma perspectiva formativa, tem como objetivo principal pensar a práxis do coordenador pedagógico e visa instrumentalizar os sujeitos da coordenação acerca do conhecimento que perpassa pela sua profissionalização, no sentido de compreender e orientar a prática desse profissional no que concerne às atividades pedagógicas do currículo. A ideia de continuação é intrínseca à proposta da formação que constitui a proposta de intervenção.

**PALAVRAS-CHAVE:** Coordenação Pedagógica - Currículo - Formação - intervenção.



## **ABSTRACT**

The present work presents a study of the pedagogical coordinator of the Municipal Education of Irecê. Has the purpose of discussing, interpreting, understanding the pedagogical actions and the place of the professional pedagogical coordinator of the Municipal Education of Irecê. The pedagogical coordination is understood in a historical process which falls within the context of education and this is why it appears as a function that updates dynamic in time and space. Research happens in schools of a network, focusing on the educational coordinators as the protagonists and some possibilities have been explored as interviews, written self-assessment, an unconference re-invented, observation and a theoretical framework that was exploited to give a basis for discussion. The text still brings a motion for intervention in reality based on a training perspective, aims to main pedagogical coordinator Praxis thinking and aims to exploit the subject of coordination about the knowledge that pervades for their professionalism, in order to understand and guide the professional practice of regarding the educational activities of the curriculum. The idea of continuation is intrinsic to the proposal of training which is the proposed intervention.

Keywords: pedagogical coordination-training-intervention Curriculum.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANFOPE	Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação
BNDES	Banco Nacional do Desenvolvimento Econômico e Social
CECOP	Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CP	Coordenador Pedagógico
CETEB	Associação Centro de Educação Tecnológica do Estado da Bahia
EAD	Educação à Distância
FACED	Faculdade de Educação
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental
IBS	Instituto Brasil Solidário
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PABAAE	Programa Brasileiro Americano ao Ensino Elementar
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROFA	Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
PROGESTÃO	Programa de Capacitação de Gestores Escolares
SEB	Secretaria de Educação Básica
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UESSBA	Unidade de Ensino Superior do Sertão da Bahia
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNOPAR	Universidade Norte do Paraná

## SUMÁRIO

<b>1 INICIANDO A CONVERSA...</b>	<b>11</b>
1.1 JUSTIFICATIVA	14
1.2 PANORAMA DA REDE	18
1.3 O QUE DIZ O PLANO DE CARREIRA DOCENTE DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE IRECÊ	21
<b>2 O COORDENADOR PEDAGÓGICO: UMA HISTÓRIA DE RE - DEFINIÇÃO</b>	<b>26</b>
2.1 O COORDENADOR PEDAGÓGICO: REAFIRMAÇÃO DE SEU PAPEL NO PERCURSO DA EDUCAÇÃO	33
2.2 A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA BAHIA: UM PERCURSO HISTÓRICO	42
2.3 A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA EM IRECÊ: UM PERCURSO HISTÓRICO	45
<b>3 MOVIMENTOS METODOLÓGICOS</b>	<b>54</b>
3.1 OS ACHADOS DA DESCONFERÊNCIA	59
3.2 AS VOZES DOS COORDENADORES PEDAGÓGICOS DA REDE - AUTOAVALIAÇÃO	72
3.3 AS VOZES DOS COORDENADORES PEDAGÓGICOS DA REDE – ENTREVISTA	77
3.4 OBSERVAÇÃO IN LOCO	82
<b>4 A AÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO</b>	<b>85</b>
4.1 LIDERANÇA PEDAGÓGICA NO COTIDIANO DA ESCOLA	88
4.2 PLANEJAMENTO: ESPAÇO / TEMPO DE REFLEXÃO COMPARTILHADA	92
4.3 FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR NO CURRÍCULO DA ESCOLA	95
4.4 ARTICULAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO	100
4.5 ORIENTAÇÃO AOS EDUCANDOS, EDUCADORES E FAMILIARES	103
<b>5 FORMAÇÃO CONTINUADA DO COORDENADOR PEDAGÓGICO - UMA POSSÍVEL INTERVENÇÃO</b>	<b>107</b>
5.1 O DESENHO DA FORMAÇÃO CONTINUADA	114
REFERÊNCIAS	118

## 1 INICIANDO A CONVERSA...

Refletindo sobre a escrita deste trabalho, especialmente sobre como expor o modo que penso e pretendi desenvolver a pesquisa, decidi retomar um pouco da minha história de vida profissional, exposta originalmente em um texto de memorial para seleção deste curso de mestrado. A real intenção da retomada do texto memorialístico é explicitar a minha aproximação com o tema que escolhi para me debruçar no curso do mestrado.

Então, volto ao ano de 2005, ano em que iniciei minha experiência com a docência na Rede Municipal de Educação de Irecê, período em que comecei a compreender o funcionamento dessa Rede, os processos educacionais que foram e continuam se ampliando ao longo do tempo. Foi nesse ano que comecei a minha história de vida profissional como educadora, em um exercício de interação com professores, coordenadores e gestores de diferentes escolas.

Nesse processo em que inicio institucionalmente como educadora sempre criei diversas questões em torno das práticas que vivenciava e me inquietava, tentava questionar e buscar fundamentos para as mesmas; contudo, foi em 2011 que surgiu de fato meu interesse por pensar a coordenação pedagógica, suas implicações e dificuldades no cotidiano da escola, o que se deu quando assumi quase que repentinamente a coordenação da escola na qual já trabalhava antes, na função de vice-diretora.

O ano de 2011 foi de grandes movimentações na Rede em torno da coordenação pedagógica, que até então, era um cargo de livre indicação da Secretaria de Educação, com prerrogativas políticas na maior parte dos casos. A partir do ano mencionado instituiu-se o cargo de coordenador pedagógico com direitos, deveres e garantias previstas nas legislações que regem o magistério público municipal de Irecê. Além disso, com ingresso ao cargo por meio de concurso público. Nesse contexto, me encontrava sendo aprovada no concurso para coordenadora pedagógica.

O primeiro concurso público municipal gerou muitas agitações, isso porque coordenadores que assumiam a função há muitos anos tiveram que deixar a função e voltar à regência de sala de aula, e ainda, muitos dos coordenadores "novos", enfrentaram dificuldades no exercício cotidiano da função, pois não houve uma formação para tal enfrentamento.

Imersa em um complexo emaranhado de situações turbulentas estava eu, atuando como coordenadora pedagógica, enfrentando as dificuldades e as incertezas que permeiam uma função pouco definida no coletivo da Rede. Apesar de haver a definição da função do coordenador pedagógico explicitada no Plano de Carreira nós profissionais fomos tomados por um não saber na prática. Acredito que esse não saber pode estar relacionado ao papel de liderança do coordenador, o que pressupõe a tomada de iniciativa, e ainda, pela falta de um parâmetro, já que crescemos sem a presença desse profissional em nossa formação, ao contrário do que acontece com a ação docente.

Nesse contexto, pensava sobre a minha postura diante dos problemas que surgiam no cotidiano. Observava, ouvia e refletia sobre as falas de meus colegas coordenadores que declaravam também enfrentar dificuldades acerca do desempenho na coordenação. Na prática ia sentindo o peso da sobrecarga de trabalho e refletindo sobre a grande área de abrangência pedagógica sob a responsabilidade do coordenador. Nesse sentido Rangel (2013) ressalta que,

A coordenação das atividades didáticas e curriculares é interdisciplinar tanto em seus fundamentos quanto no sentido da promoção de articulações entre os elementos do processo ensino-aprendizagem: professores, alunos, objetivos, conteúdos, métodos, avaliação, recuperação e contexto. (RANGEL, 2013, p. 57 e 58).

A reflexão sobre a exposição acima remete a pensar que a coordenação é uma ação complexa considerando a rede de relações que estabelece no âmbito pedagógico. Esse contexto emaranhado em que as dificuldades encontradas por nós coordenadores e o papel do profissional da coordenação que para mim não era bem claro, fazia-me refletir que do modo como estava não atendia às demandas da escola. Com esse panorama, e também o fato de na atualidade não haver formação específica para esse profissional na rede fez-me começar a pensar na necessidade

de uma orientação que envolvesse nossas inquietações e os aspectos pedagógicos que compõem o cenário da Rede.

Em minha compreensão uma orientação nesse sentido tem um caráter relevante ao considerar importante a presença de um profissional que acompanhe, organize e oriente os processos formativos dentro do espaço escolar. E assim, por acreditar que é pertinente empreender esforços para compreender e intervir naquilo que nos toca e que tem um sentido real na vida, tenho a intenção de desvelar a atuação do coordenador pedagógico no compartilhamento das ações educativas no currículo da escola, na perspectiva de propor intervenções formativas.

Em vista disso, este trabalho começa convidando o leitor a uma conversa, onde apresento as razões que me levaram a escolher este assunto como tema para ser abordado no curso do mestrado. É aqui que conto um pouco do meu percurso profissional e como me aproximei da discussão sobre coordenação pedagógica. Também na primeira seção o texto traz uma justificativa da importância dessa pesquisa para a Rede Municipal de Educação de Irecê e defende a pertinência de um estudo que visa uma intervenção na carreira profissional do coordenador pedagógico levando em consideração o seu papel no contexto escolar. E ainda, apresenta o panorama desta Rede.

A segunda seção apresenta o percurso histórico de desenvolvimento da carreira do coordenador pedagógico. Expõe sobre a criação da função de coordenação no cenário nacional, na Bahia até chegar a abordagem da história da coordenação pedagógica em Irecê, o que incitou-me a buscar a colaboração de duas profissionais que fizeram parte da história dessa Rede no período em que se inicia uma preocupação acerca da necessidade de implantação de um coordenador responsável pelas questões pedagógicas na Rede de educação e posteriormente, de modo mais específico nas escolas. Essas profissionais são Graciete Dourado e Flávia Monteiro<sup>1</sup>, hoje coordenadoras pedagógicas efetivadas por concurso público.

Na terceira seção o texto traz os movimentos metodológicos, é o espaço que apresenta a metodologia da pesquisa. Nessa parte tento explicar o porquê da

---

<sup>1</sup> Esses nomes são os verdadeiros, com a autorização das referidas colaboradoras.

escolha de uma pesquisa qualitativa e descrevo os movimentos para apreensão dos fenômenos a serem interpretados. São movimentações que se sustentam em instrumentos e ações importantes desse trabalho. Nesse sentido é importante ressaltar que a pesquisa de literatura que foi intensa e permanente foi fundamental para a construção do referencial teórico da pesquisa. As entrevistas foram gravadas com a autorização dos colaboradores e foram norteadas por um roteiro previamente estruturado, apesar de terem se efetivado de modo bem abertas. A "desconferência", que ocorreu como uma atividade coletiva do curso de Mestrado, foi importante para conhecer diferentes pontos de vistas de diversos profissionais sobre o coordenador pedagógico. O questionário/entrevista escrita intitulado de auto avaliação da prática de coordenador possibilitou conhecer o modo de pensar do profissional da coordenação pedagógica, sem interferências, pois sua escrita foi livre, e ainda, a observação in loco da atuação desse profissional no cotidiano da escola e nas re-construções da Rede.

A discussão sobre a ação do coordenador pedagógico transcorre por todo o texto, pois essa ideia representa o desejo que move este projeto, no entanto, é na quarta seção que há um espaço reservado para uma discussão mais elaborada, em que se descrevem algumas das principais ações desse profissional na escola. Nessa parte do texto há uma discussão sobre a ação do coordenador pedagógico partindo de uma perspectiva que aborda uma pesquisa de campo imbricada com uma intensa pesquisa de literatura.

Na seção final há a descrição da intervenção. Tem como tema a possibilidade de intervenção na formação continuada do coordenador pedagógico no currículo da Rede. Descreve o desenho da formação continuada e os desdobramentos da mesma.

## 1.1 JUSTIFICATIVA

O presente estudo se constitui em um Projeto de Intervenção. Tem o propósito de discutir, interpretar, compreender as ações pedagógicas e o lugar do profissional

coordenador pedagógico da Rede<sup>2</sup> Municipal de Educação de Irecê, e ainda, sugerir possibilidades de atualização deste, tomando o currículo como uma rede de colaboração e de sustentação para uma possível intervenção.

A proposta deste projeto constitui-se em uma intervenção que se sustenta no currículo por acreditar que é no coletivo dos sujeitos envolvidos, em meio ao contexto da prática e do conhecimento nele produzido, que as atualizações realmente significativas poderão acontecer.

O cenário pertinente para a formação contínua já não pode ser o professor individualizado, mas o professor no seu contexto profissional e organizacional, através de um 'parceria' entre todos os atores engajados e implicados no processo de formação pleiteado. Acrescentando-se aí um investimento na práxis como um lugar de produção de conhecimentos e de vida dos professores como itinerâncias implicadas e produtivas. (MACEDO, 2011, p. 137).

O coordenador pedagógico da Rede de Irecê é um educador, assim como o professor está implicado na redefinição constante desse cenário, e também é profissional do magistério, efetivo do cargo de coordenação. Assim, tem a sua inserção na Rede bem como a sua carreira profissional regida em legislação específica. Nesse caso, o <sup>3</sup>Estatuto do Magistério Público do Município de Irecê, no artigo 123 define que "os pleiteantes para o ingresso na carreira do Magistério prestarão concurso público para o cargo específico de Professor ou Coordenador pedagógico de acordo com sua habilitação". (IRECÊ, 2011).

Essa é a realidade atual, entretanto, a conjuntura já foi bem diferente. As mudanças no cargo desse profissional ocasionadas após o concurso e pela definição da função em legislação própria tem origem nas críticas e discussões da categoria de professores. Durante muito tempo questionou-se o fato de a indicação para a coordenação constituir-se em um recurso político. E ainda, havia profissionais indicados que nem sempre eram professores da própria escola e não desempenhavam satisfatoriamente a função.

---

<sup>2</sup> A palavra Rede com letra maiúscula aparecerá nesse texto referindo-se à Rede Municipal de Educação de Irecê, campo da pesquisa e da proposta de intervenção.

<sup>3</sup> Lei nº. 895, de 31 de março de 2011. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público do Município de Irecê.



Após o concurso público para coordenador pedagógico cria-se uma nova realidade a ser compreendida pela Rede. Esse profissional que antes fazia parte da equipe de gestão indicada pela Secretaria de Educação, hoje é efetivo do cargo. Isso impõe nova interpretação para esse sujeito. O coordenador não se prende mais a uma ideologia política partidária para a manutenção de seu cargo. Com certeza isso traz grandes ressonâncias para as vivências da escola, pois interfere diretamente nas relações, no modo como é visto pelo grupo do ambiente de trabalho, e também como ele próprio lida com as diferentes situações.

Por ser um profissional de carreira, um educador que atua entre tantas outras instâncias, também com a formação dos professores, o coordenador pedagógico deve estar em constante atenção quanto a sua atualização, sendo esse experiente ou recém admitido. Isso porque a competência profissional será crescente quando encontrar-se em um estado de renovação permanente, com base na reflexão do vivido.

A exploração deste estudo poderá permitir compreender a conduta desse profissional da coordenação, observar como organiza a sua prática, percebe os outros coordenadores e ainda, tomá-los como referências de construções formativas e de sentido para o campo de atuação da coordenação pedagógica no espaço escolar e no currículo da Rede.

A pessoa do coordenador pedagógico é de fundamental importância para o desenvolvimento de ações que colaborem para a organização do currículo da escola, na perspectiva pedagógica, do espaço, do tempo e do conhecimento da escola. De acordo com Almeida (2012c, p. 26), “a escola pública é rica de experiências e os professores têm vontade de compartilhá-las com seus pares, desde que haja uma intenção comum e alguém que coordene”. Por isso é muito importante que esse profissional do magistério público de Irecê seja visto e reconhecido como o articulador das experiências e do conhecimento que circula intencionalmente no cotidiano da escola, com possibilidades de intervenção junto aos educadores.

Ao considerar a perspectiva da atuação pedagógica diferenciada do coordenador, no sentido de que é necessário conhecer a prática docente, compartilhar das ideias de

gestão, compreender o espaço da escola de modo sistêmico e buscar efetivamente a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes e dos professores, sou levada a reconhecer que há a necessidade de aprender a ser coordenador pedagógico. Aprender a coordenar no sentido de desenvolver modos pessoais de compreender, interpretar e intervir no mundo e nas relações que se efetivam na escola, para a elaboração de um projeto profissional a ser implementado no cotidiano da mesma. Nesse sentido Garrido (2012), ressalta que,

É preciso investir na formação do professor-coordenador, na medida em que ele é o agente estimulador e articulador desse processo. Para tanto, é preciso que ele, figura isolada em sua unidade escolar, tenha também um espaço coletivo e formador, análogo ao HTPC, no qual possa apresentar as dificuldades inerentes à sua nova função, partilhar angústias, refletir sobre sua prática como coordenador, trocar experiências... crescer profissionalmente, para poder exercer de forma plena sua função formadora e promotora do projeto pedagógico. (GARRIDO, 2012, p. 11)<sup>4</sup>.

No processo pedagógico há uma complexidade de relações estabelecidas na prática da coordenação que muitas vezes reflete nos resultados da escola avaliações diversas ou situações que evidenciem o rendimento dos estudantes. Portanto, isso impõe a esse profissional maior atenção ao processo vivenciado pela instituição, aos aspectos que influenciam nas questões pedagógicas, mesmo porque constantemente ele está sendo chamado a lidar com as questões de aprendizagem, avaliações, sucesso e insucesso escolar.

Destarte, na Rede vem se firmando uma cultura de prestação de contas do rendimento da escola, um trabalho desenvolvido por parte da coordenação e solicitado pela Secretaria. Observo que essa prática vem se tornando mais uma ação burocrática, pois na maioria das vezes essas ações não alcançam os professores e geram uma grande sobrecarga para a coordenação. Perde assim o seu real objetivo, o de promover a análise e reflexão sobre a aprendizagem tendo as avaliações como referência.

Nesta perspectiva, pensar sobre o papel e o desenvolvimento do coordenador pedagógico no currículo da Rede e da escola torna-se relevante. Sugere

---

<sup>4</sup> HTPC – Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo, definido no texto da autora, referente à Rede de Educação do Município de São Paulo. Equivalente ao Horário de Estudo e Planejamento na Rede Municipal de Educação de Irecê.

aprofundamento em elementos da realidade vivenciada por esse profissional nos movimentos de uma pesquisa que visa intervir na realidade re-construída ao longo dos anos e que atualmente vem instigando um novo olhar.

## 1.2 PANORAMA DA REDE

A educação pública municipal de Irecê está organizada em um sistema de ensino que atende a 36 escolas, sendo que dessas há creches, escolas de Educação Infantil e de Ensino fundamental de nove anos. Na rede contamos com aproximadamente 650 professores, 28 atendentes de classe e 40 coordenadores pedagógicos, consistindo esses coordenadores, em profissionais efetivos. Dentre os coordenadores, há alguns professores designados à coordenação.

A Rede Municipal de Educação, contexto em que se desenrolam as narrativas propostas por este projeto de investigação desenvolve-se em Irecê, cidade fundada em 1933, polo do território também chamado Irecê formado por 20 municípios. A região conhecida como Capital do Feijão em anos passados pelo cultivo desse grão em suas terras férteis, hoje tem sua economia baseada no comércio e no setor de serviços.

A história educacional de Irecê<sup>5</sup> nos seus primeiros anos de fundação evidenciava sérios problemas como a falta de acesso e permanência da maioria das crianças e adolescentes na escola. As unidades escolares com os poucos espaços disponíveis não apresentavam condições favoráveis ao funcionamento das atividades pedagógicas para a formação de cidadãos, com mobiliário quebrado, sem uma equipe de gestão comprometida com melhorias necessárias e ainda, os profissionais da educação não tinham seus direitos trabalhistas respeitados, como o pagamento de seus salários em atrasos e condições dignas de trabalho, além de incentivo à formação.

---

<sup>5</sup> Esse histórico tem como referencial uma proposição Curricular para o Município de Irecê. Versão para socialização e apreciação, 2013. Proposição essa, que nasceu do curso de especialização em Currículo Escolar UFBA/FACED - Irecê.

No período da origem da educação sistematizada de Irecê ainda não havia o profissional da coordenação pedagógica atuando nos espaços educativos da Rede. Sem esse profissional, e também devido a outros problemas já citados, havia um alto índice de reprovação, evasão e defasagem. Mesmo após o aparecimento desse profissional no cenário nacional, aqui em nosso contexto ainda não dispúnhamos de um profissional com as competências destinadas às ações de coordenação.

No sentido de percorrer caminhos que levem à qualidade em suas escolas, a partir do ano de 1997 algumas mudanças despontam no cenário da educação de Irecê, influenciadas também pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9.394/96. Nesse contexto, surgem reflexões e iniciativas acerca de questões como discussão e implementação da gestão democrática, atenção para o atendimento especializado aos alunos com Necessidades Educativas Especiais, o cumprimento do período letivo firmado em lei que propõe 200 dias letivos - 800 horas no mínimo, o atendimento às proposições do FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental I e de Valorização do Magistério, formação continuada para os profissionais da educação como: PROFA, PCN em Ação, Pró-letramento e outros.

Na história da educação de Irecê identificamos algumas parcerias que vieram a contribuir para o que somos atualmente. Dentre essas podemos citar: Instituto Ayrton Senna, CETEB, Petrobras, BNDES, FNDE, MEC, CAPACITAR, AVANTE, IBS, entre outras importantes que serão citadas mais à frente. Ressaltamos aqui a parceria com a Avante - Educação e Mobilização Social que orientou a elaboração da primeira proposta curricular do Município de Irecê.

Com a primeira proposta curricular as escolas municipais iniciaram um processo de alteração em sua estrutura de organização do sistema de ensino, passando a trabalhar em ciclos de aprendizagem. Esse processo não foi bem compreendido entre os professores e gestores que em muitas situações viam-se confrontados com questões de difíceis encaminhamentos. Acredito que nesse contexto de implementação as formações e orientações para implementação da nova proposta não foram suficientes.

Um fator bastante relevante que vem marcar essa história é a chegada da Universidade do Estado da Bahia – UNEB em Irecê em 1998 com o Campus XVI, que influencia na formação superior de professores da região e de modo específico, formando profissionais que viriam a compor a Rede Municipal de Educação de Irecê. Outras instituições importantes também nesse sentido são a Universidade do Sertão da Bahia – UESSBA, a Universidade Norte do Paraná – UNOPAR, outras instituições de Ensino Superior à distância, como a Universidade Aberta do Brasil – UAB. De modo especial citamos a Universidade Federal da Bahia – UFBA que vem em um projeto ímpar, realizar formação em serviço para os profissionais efetivos da Rede de Educação desde o ano de 2003.

Muitos projetos despontaram na Rede desde então. A Educação Especial vem se desenvolvendo bastante nesses últimos 16 anos, tendo iniciado com um trabalho voltado aos deficientes visuais e auditivos e hoje bem mais abrangente com as salas multifuncionais que constituem grande parte das escolas do município. E ainda, os centros tecnológicos digitais, que foram iniciados e fortalecidos pela parceria com a UFBA com os projetos Tabuleiros Digitais e Ponto de Cultura. Nesse processo são favorecidos os INFOCENTROS escolares.

Em uma parceria de sucesso, a UFBA propõe continuidade formativa com a implementação do Curso de Especialização em Currículo Escolar. Como produto dessa formação, temos a construção de uma proposta curricular inovadora que visa superar a lógica excludente da escola que vivenciamos atualmente, organizando a Rede de ensino em ciclos de formação humana. A nova proposta impõe-nos grandes desafios para sua efetivação no cotidiano da escola, porém impulsiona-nos a visualizar os caminhos futuros da educação. Hoje essa proposta curricular é objeto de atualização de uma segunda turma desse mesmo curso de especialização.

Nesse contexto de formação pós-graduada na Rede é importante destacar também o Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica – CECOP da Escola de Gestores em uma parceria MEC/UFBA que ofereceu formação para coordenadores pedagógicos do Território Irecê.

Em 2013 o panorama histórico da Rede de Irecê registra mais um acontecimento relevante - o início de mais uma formação pela UFBA, constituída no Mestrado

Profissional em Educação - Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas, que tem a seguinte proposta de formação para o profissional:

[...] formar profissionais da educação, capazes de compreender processos complexos do cotidiano escolar, assim como de intervir e atuar no desenvolvimento de planos de ação, projetos e programas inovadores voltados para a qualidade dos sistemas de ensino, escolas e organizações encarregadas de processos de formação humana<sup>6</sup>.

Acredito que a Rede de Educação de Irecê vem se desenvolvendo em ritmo diferenciado de muitos outros municípios brasileiros. Em muitos aspectos em um percurso positivo, não apenas pelos projetos federais ou estaduais, mas por iniciativas próprias na busca e efetivação de boas parcerias. Penso que nessa conjuntura uma de nossas maiores necessidades é atender ao anseio de nossa comunidade educacional que deseja a concretude de uma proposta curricular que venha nortear nossas práticas educativas.

O desenvolvimento das ações pedagógicas no âmbito da rede e de modo mais específico, no contexto das unidades escolares requer a colaboração e a participação de diferentes sujeitos. Dentre esses, dou ênfase à figura do coordenador pedagógico, que é o articulador dessas ações. Entre tantas outras ações, também é importante estudar, clarificar e orientar a prática desse profissional no que concerne às atividades pedagógicas na Rede Municipal de Educação de Irecê.

### 1.3 O QUE DIZ O PLANO DE CARREIRA DOCENTE DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE IRECÊ

A discussão sobre a ação do coordenador pedagógico no cotidiano da escola remete a um contexto de trabalho em que muitas são as atribuições, sendo elas bem diversificadas. São tantas as incumbências desse profissional que nem sempre há a possibilidade de planejamento de suas ações da semana ou mesmo do dia. E

---

<sup>6</sup> Texto do site oficial do Mestrado Profissional em Educação - página: Objetivos.

quando não há planejamento o que ocorre é a improvisação e/ou a sobrecarga com afazeres que não são de sua alçada. "É necessário lembrar que o CP não entra nessa roda-viva por acaso: ele mesmo não tem certeza de suas verdadeiras atribuições". (MONTEIRO, 2012, p. 84).

Todo esse contexto que gira em torno da função do coordenador no cotidiano da escola torna-se muito doloroso para o mesmo. Na Rede Municipal de Educação de Irecê, por não contar com uma orientação explícita sobre a prática de coordenação, faz com que se aprenda a fazer fazendo, e assim cada um vai elaborando a sua identidade profissional. "A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão". (NÓVOA, 2007, p. 16).

No entanto, a Lei Nº. 894, de 31 de março de 2011, que dispõe sobre o Plano de Carreira, cargos, funções públicas e remuneração dos servidores do magistério do município de Irecê traz no capítulo III, seção II que trata dos cargos, no artigo 19, a definição das competências do coordenador pedagógico no âmbito da escola:

Art. 19. Ao coordenador pedagógico compete, no âmbito da unidade escolar:

I - a coordenação do processo didático, quanto aos aspectos de planejamento, controle, avaliação;

II - a cooperação com as atividades dos docentes;

III - a participação na elaboração da proposta pedagógica da escola;

IV - a participação nas reuniões de conselho de classe e nas reuniões de pais e alunos;

V - a orientação para o trabalho individual ou em grupo;

VI - o aconselhamento e o encaminhamento de alunos em sua formação geral;

VII - coordenar o planejamento e a execução das ações pedagógicas na unidade de ensino;

VIII - articular a elaboração participativa do Projeto Político Pedagógico da escola;

IX - acompanhar o processo de implementação das diretrizes da Secretaria Municipal de Educação relativas à avaliação da aprendizagem e dos currículos, orientando e intervindo junto aos professores e alunos quando solicitados e/ou necessário;

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

XI - coordenar e acompanhar as atividades dos horários de atividade complementar na unidade de ensino, viabilizando a atualização pedagógica em serviço;

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

XIII - elaborar, acompanhar e avaliar, em conjunto com a direção da unidade de ensino, os planos, programas e projetos voltados para o desenvolvimento da escola, em relação aos aspectos pedagógicos, administrativos, financeiro, de pessoal e de recursos materiais;

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

XV - divulgar e analisar, junto à comunidade escolar, documentos e projetos do órgão central, buscando implementá-los na unidade escolar, atendendo às peculiaridades da escola;

XVI - analisar os resultados de desempenho dos alunos, visando a correção de desvios no planejamento pedagógico;

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

XVIII - 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;



XIX - 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;

XX - organizar e coordenar a implantação e implementação do conselho de classe numa perspectiva inovadora de instância avaliativa do desempenho dos alunos;

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

XXII - estimular e apoiar a criação de associações de pais, de grêmios estudantis, conselhos escolares e outros que contribuam para o desenvolvimento e a qualidade da Educação;

XXIII - exercer outras atribuições correlatas e afins.

É possível observar o quanto é ampla e abrangente a ação da coordenação na escola. A leitura de todos os incisos esclarece o que determina a lei do município para a prática da coordenação, mas não determina como o profissional irá desenvolver as suas competências para o exercício da função. Percebe-se a pressuposição implícita de que todo o coordenador saberá cumprir com suas obrigações, o que é pouco provável, uma vez que a formação inicial não prepara o profissional para o exercício da coordenação pedagógica, e também, como foi ressaltado por Nóvoa logo acima, a identidade profissional não é um produto que pode ser simplesmente adquirido.

Em entrevista com coordenadoras pedagógicas propus uma discussão sobre essa questão das definições da função do coordenador pedagógico no plano de carreira. Nesse sentido Sandra diz: “não conheço muito bem, li quando fui fazer o concurso. Mas não é suficiente para orientar a prática. Se um papel definisse a nossa função seria muito bom”. A esse respeito Mona Lisa diz que leu e releu sobre as atribuições do coordenador pedagógico previstas no plano de carreira e ressalta: “quando você vem para o ‘chão da escola’ a rotina é totalmente diferente, o fazer é totalmente diferente”. A coordenadora Daniela diz que considera muitas as atribuições contidas no plano de carreira para o coordenador e que “é preciso ter mais formação porque o que está escrito ali não é o que acontece, é muito menos”. Fica evidente a

necessidade que sente o coordenador pedagógico de ser envolvido em uma formação específica que venha contribuir com o desenvolvimento da competência de ser coordenador pedagógico. Diante disso torna-se mais forte a necessidade de se investir na formação continuada que intenta este projeto.

## 2 O COORDENADOR PEDAGÓGICO: UMA HISTÓRIA DE REDEFINIÇÃO

A busca pela compreensão do trabalho de coordenação pedagógica na Rede de Educação de Irecê remete à origem da função de coordenar ao longo da história, que vem se delineando em diferentes contextos e tempos da educação, por isso mesmo, o seu caráter social dinâmico impõe mudanças acerca da configuração e consequentemente, na compreensão desta função.

No percurso de desenvolvimento da educação a ação de coordenação, antes compreendida como supervisão, já se fazia presente desde a antiguidade. Para Saviani (2010, p.13), "a função supervisora, implicitamente, acompanha a ação educativa desde suas origens". Essa supervisão implícita acontecia no contexto das sociedades primitivas em que a educação se dava no cotidiano dos sujeitos de modo espontâneo. Na vivência das pessoas em coletividade os mais jovens observavam as ações das pessoas mais experientes e assim desenvolviam-se em comunidade. Os adultos por sua vez, supervisionavam e orientavam as ações dos aprendentes.

Ainda conforme a concepção de Saviani (2010), a forma mais visível de manifestação da função de supervisão encontra-se na figura do pedagogo conforme é apresentado na Grécia antiga. O pedagogo então, era aquele que conduzia o estudante ao mestre para receber os ensinamentos. Com o passar do tempo, o pedagogo passou a ser o próprio mestre que tinha a responsabilidade de acompanhar, cuidar, vigiar, controlar e supervisionar os atos do educando. A etimologia da palavra pedagogia indica que a mesma tem origem grega, *paidós* que significa criança e *agodé* significando condução. Assim, na antiguidade grega os *paidagogos* eram aqueles que acompanhavam os filhos dos senhores, e também que passavam-lhes ensinamentos.

O significado etimológico da palavra pedagogo e a concepção imbuída na prática dos *paidagogos* gregos, aproxima-se da compreensão que desenvolvo nesta pesquisa, quando entendo que o trabalho do coordenador refere-se à condução do trabalho pedagógico, mas não no sentido de indicador do caminho, mas daquele que

colabora, acompanha, dialoga e orienta de acordo com as possibilidades, os princípios e projetos da escola.

Na busca por informações que me guiem pela compreensão da origem da coordenação pedagógica, a priori entendida como supervisão, proponho-me a refletir sobre o contexto histórico que coincide com as transformações na sociedade e na economia que promovem a criação da escola, novo modelo de educação social sistematizada, organizada e desenvolvida em ambiente exclusivo. Essa nova forma de educar ocorre com o advento da indústria e o sistema da economia capitalista que modificam as relações sociais e o modo de vida das pessoas.

As exigências da ciência industrial, a nova organização social e a invenção da imprensa impulsionaram a massificação da escola, que passou a ter a função de transmitir e socializar o conhecimento produzido historicamente pela humanidade para um grande quantitativo de sujeitos, com características sociais e culturais bem diversificadas. Um panorama bem diferente da criação original da escola, que era direcionada a poucos abastados.

Nessa conjuntura surge a necessidade da presença do supervisor para monitorar os comportamentos e resultados da escola. "Com o processo de institucionalização generalizada da educação já se começa a esboçar a ideia de supervisão educacional, o que vai se evidenciando na organização da instrução pública desde a sua manifestação, ainda religiosa". (SAVIANI, 2010, p. 19).

No Brasil, a intenção de coordenar o trabalho pedagógico na escola surge com a organização e implementação da educação após a chegada dos jesuítas no século XVI, no período da colonização das novas terras por Portugal. O papel desse profissional era supervisionar e controlar o trabalho dos professores e disciplinar o comportamento dos alunos, bem como o funcionamento rígido da estrutura do ensino com base nos pressupostos jesuítas expressados formalmente no *Ratio Studiorum*.

O *Ratio Studiorum*, implementado nos últimos anos do século XVI, se constituía em um Plano Geral de Estudos contendo uma organização do ensino e a explicitação das obrigações dos agentes relacionados ao trabalho educativo. Expressava o

método pedagógico dos jesuítas. Nesse plano, prescrevia-se o papel do prefeito dos estudos, que tinha a incumbência de seguir os passos do trabalho dos professores, cuidando para que todo o conteúdo previsto fosse executado pelo professor, observando as aulas e corrigindo os apontamentos dos alunos. De acordo com Saviani, "o Ratio previa a figura do prefeito geral de estudos como assistente do reitor para auxiliá-lo na 'boa ordenação dos estudos', a quem os professores e todos os alunos deveriam obedecer". (SAVIANI, 2010, p. 21).

A análise do *Ratio Studiorum* permite abordar essas normas dando uma ideia de como funcionava o ensino e o papel do prefeito dos estudos, responsável pela organização pedagógica e acompanhamento dos professores. Diante disso, observo que a regra de nº 1 estabelece que é dever do prefeito zelar pela organização dos estudos, orientando e dirigindo as aulas, cuidando para que os alunos consigam progresso na virtude, nas boas letras e na ciência, para a glória de Deus. As regras de nº 05 e 17 também chamam a atenção pela descrição do trabalho junto a professores e alunos:

5. Os Professores expliquem toda a matéria. Lembre a cada um dos professores de teologia, filosofia ou casuística, especialmente quando notar algum mais retardatário, que deverá adiantar de tal modo a explicação que, cada ano, esgote a matéria que lhe foi assinada. [...]

17. Ouvir e observar os professores. De quando em quando, ao menos uma vez por mês, assista às aulas dos professores; leia também, por vezes, os apontamentos dos alunos. Se observar ou ouvir de outrem alguma coisa que mereça advertência, uma vez averiguada, chame a atenção do professor com delicadeza e afabilidade. Se for mister, leve tudo ao conhecimento do Reitor. (RATIO STUDIORUM)

É possível considerar na definição da função do prefeito dos estudos do Ratio uma semelhança com o perfil de profissional responsável por acompanhar o trabalho pedagógico, de fato, pode estar na origem da função de supervisão. Nesse plano jesuítico, há distinção da função supervisora daquela exercida por professores e demais agentes educativos. Delimitam-se aí as incumbências para uma função, pois, supervisiona-se com uma intenção educativa formal, diferente da supervisão exercida pelos adultos sobre as crianças nas sociedades primitivas.

Observo ainda, um caráter de orientação e de fiscalização, em que se encontra também o exercício da autoridade, remetendo à ideia de superioridade do cargo. No percurso histórico, há intervenções governamentais que interferem na organização educacional. Após as reformas pombalinas e expulsão dos jesuítas, a designação de prefeito dos estudos desaparece.

No período do Brasil Império, com a instituição da Escola de Primeiras Letras determinava-se que as aulas se desenvolvessem através do método do ensino mútuo. Com essa metodologia o professor assumia a função de docente e também de supervisor. Almeida, citado por Saviani (2010, p. 22), relata que "durante as horas de aula para as crianças, o papel do professor limitou-se à supervisão ativa de círculo em círculo, de mesa em mesa, cada círculo e cada mesa tendo à sua frente um monitor, aluno mais avançado, que ficava dirigindo". Essa atuação do professor esboçada aqui evidencia a postura supervisora no processo educativo.

A supervisão escolar surge enquanto profissão a partir da década de 1920, momento histórico em que os supervisores são classificados como técnicos em educação. Até então, a supervisão escolar era constituída por afazeres técnicos e administrativos. Ainda de acordo com Saviani (2010), é em Pernambuco que se expressa de modo mais vigoroso o interesse em separar o técnico pedagógico do administrativo, e é essa separação uma condição para a constituição da função do supervisor educacional, distinta do exercício administrativo do diretor. É aí que surge de fato a denominação do supervisor escolar para o técnico designado ao acompanhamento do trabalho pedagógico junto ao professor.

O trabalho deste profissional refletia os objetivos da educação conservadora e controladora. Inicialmente tinha a incumbência de inspecionar, vistoriar, fiscalizar o trabalho dos professores e o funcionamento da escola, tendo como referência as orientações dos órgãos reguladores. Na conjuntura da sociedade brasileira nas primeiras décadas do século XX alguns movimentos convergiam para modernizações e desenvolvimento do sistema educacional, a exemplo do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1932. Também as pressões dos movimentos em prol da educação impulsionam as Reformas Francisco Campos em 1931 e Capanema em 1942 no sentido de reestruturar a educação no Brasil e termina por culminar na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961.

Em um estudo que aborda a educação no Brasil, professora Roseli de Sá, traz a discussão sobre os Cursos de Pedagogia dentro de uma abordagem mais ampla que é a tese "Hermenêutica de um Currículo: O Curso de Pedagogia da UFBA". A autora apresenta a trajetória de um currículo com teorias e práticas que se constituem no percurso formativo de profissionais da educação, colocando-se como parte integrante do objeto por estar implicada nessas práticas curriculares.

E nesse caso, toca a formação do pedagogo, de modo especial, do coordenador pedagógico na condição de especialista da educação. No texto em que discute "Itinerância dos Cursos de Pedagogia no Brasil", Sá (2004) aborda a história dos cursos de pedagogia e identifica suas origens tendo ocorrido nos cursos das antigas escolas normais, e então, a partir do ano de 1939 passam a ser ministrados nas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras.

A organização curricular dos cursos de pedagogia até 1961, que foi reforçada pelo parecer 292/62, orientava para duas vertentes, sendo o bacharelado e a licenciatura que visava a formação do técnico e do professor respectivamente. Nesse período o curso de pedagogia constituía a faculdade de filosofia, tendo mudado de status apenas a partir do ano de 1968 com a Reforma Universitária, constituindo assim, a faculdade de educação. Observo com isso, que as indefinições da formação do pedagogo estão mesmo no cerne de sua origem enquanto profissão. Não que eu acredite que o funcionamento das coisas do mundo devam ocorrer com definições precisas, porém, para se construírem no movimento da vida, há coisas que carecem de marcas norteadoras, até mesmo para evoluírem.

A legislação, através do parecer 252/69 orienta a organização dos cursos de pedagogia normatizando os conteúdos mínimos e o tempo de duração, bem como, as disciplinas a constituírem a parte comum e a parte diversificada do currículo. "Já o Parecer 672/69 e a Resolução 09/69 preceituavam o mínimo de conteúdo e duração para a formação pedagógica das licenciaturas, cuja responsabilidade recairia sobre as Faculdades de Educação". (SÁ, 2004, p. 81). "É com este parecer que se dá a tentativa mais radical de se profissionalizar a função do supervisor educacional". (SAVIANI, 2010, p. 29). Observamos que há uma preocupação curricular voltada para a separação técnica da pedagógica. É relevante ressaltar aqui uma defesa para a importância de que é necessário marcar as especificidades

das funções educativas, no entanto, o conhecimento pedagógico é fundamental para todo educador, mesmo aqueles que ocupam o que chamamos de docência ampliada, que nesse histórico, seriam os técnicos / especialistas da educação.

No tocante a essa discussão Sá (2004, p. 82), afirma que "A formação do especialista em educação, a partir do estabelecimento das habilitações, passou a ser o papel fundamental do curso de pedagogia". E aí, no histórico da educação observamos o movimento de que aquele que tem maior formação trabalha com a concepção, o pensar das propostas pedagógicas, no caso do especialista, enquanto que o professor, formado na maioria das vezes em cursos de nível médio, fica com a parte da execução. Porém, felizmente esse panorama tem sido modificado, inicialmente impulsionado com a extinção dos cursos de magistério e com a compreensão cada vez mais crescente da importância da formação continuada, portanto, o professor, na maior parte das vezes sente-se empoderado para participar das concepções educativas.

No desenrolar da história dos cursos de pedagogia ainda observamos que mais uma mudança relevante ocorreria, quando a partir da Lei Nº 9394/96 esses cursos formariam os professores para as séries iniciais, enquanto que os especialistas fariam uma formação específica a nível de pós-graduação. E ainda, de acordo com a leitura do texto da professora Roseli de Sá (2004), essa distinção promoveu movimentos no sentido de questionar propostas técnicas e fragmentárias para a formação do educador, sugerindo por meio da Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação - ANFOPE, que a docência é a base da identidade do profissional de educação, pois todos são professores, e como dito antes, há os profissionais que exercem esse papel na docência ampliada.

Entretanto, a supervisão escolar bem como toda a organização da educação no Brasil tem seu processo histórico influenciado pelo Programa Brasileiro Americano ao Ensino Elementar - PABAE, resultante de um acordo feito entre o Brasil e os Estados Unidos (1956 e 1964) que tinha como objetivo a melhoria da educação brasileira. O fundamento desse acordo era o tecnicismo, e visava o aperfeiçoamento dos professores. A partir da influência do PABAE professores brasileiros foram para os Estados Unidos para se especializarem em supervisão escolar e trazerem o conhecimento técnico desenvolvido lá para ser reproduzido e aplicado no Brasil. Ao



voltar ao país o professor assumia a função de supervisor de professores. (ATTA, 2002; SOARES, 2012; VASCONCELLOS, 2009; VENAS, 2013). Nota-se que esse processo ocorre durante a ditadura militar, o que imprime algumas características à função.

A ideia de supervisão está muito associada ao controle das ações didáticas do professor e de seu comportamento no papel de ensinar os estudantes. Envolve a concepção de rigor na fiscalização das atitudes que visam à eficácia do ensino dos conteúdos a serem transmitidos. Está compreendido no termo supervisão o juízo de hierarquia do saber docente. Supervisiona aquele que sabe mais para corrigir aquilo que se distancia dos padrões pré-estabelecidos. Aquele que detém uma visão superior, olha de cima para baixo.

O perfil de autoridade do conhecimento escolar expressado ao tratar do especialista da supervisão educacional deve estar associado ao contexto da ditadura militar, período no qual houve a reformulação dos cursos de pedagogia e que especificava sobre a formação do supervisor. Em Vasconcellos (2009) observo que a função do supervisor era então, predominantemente tecnicista e controladora das ações pedagógicas e do comportamento docente, correspondendo à militarização escolar. Sobre a reforma universitária de 1968, na qual situa-se a reformulação do Curso de Pedagogia (URBAN apud VASCONCELLOS, 2009, p. 86) "o mesmo prepara predominantemente, desde então, 'generalistas', com o título de especialistas da educação, mas pouco prepara para a prática da educação".

A partir da reformulação do curso de Pedagogia em 1969 em que os supervisores escolares foram enquadrados em uma nova designação, a de especialista em educação, não há muitas alterações quanto à compreensão da função. O novo termo persiste com a concepção de superioridade em relação ao trabalho docente. Aquele que é especializado, aperfeiçoado pedagogicamente, que detém o conhecimento para supervisionar ou orientar a partir de uma determinada lógica os procedimentos e concepções é quem deve nortear o trabalho pedagógico.

Contudo, há questionamentos quanto à necessária presença desse profissional no interior das escolas. Rangel (2010) faz uma breve retrospectiva histórica acerca do sonho da supervisão no contexto escolar brasileiro. A autora relata que entre os

anos 1960 e 1970 havia no Brasil o ideal de que a supervisão garantiria a eficiência dos meios e a eficácia dos resultados do trabalho pedagógico. Para exemplificar ressalta: "'sonha-se' com a supervisão que acompanha, controla, avalia, direciona as atividades da escola, evitando 'desvios' na direção do seu resultado. (RANGEL, 2010, p. 70).

Essa valorização do supervisor é abalada pelas críticas sobre a escola que reflete a ideologia da classe dominante e não consegue contribuir para a diminuição dos problemas sociais. Então, volta-se a sonhar. "E nesse sonho dos anos 80, espera-se extirpar, extinguir, da formação à ação a existência do supervisor". (RANGEL, 2010, p. 71).

Muitos são os equívocos encontrados na história de afirmação desse profissional. Inicialmente é considerado como o redentor dos problemas educacionais e conseqüentemente sociais. Logo depois, com o não desaparecimento desses problemas, objetiva-se a sua retirada do contexto educacional sob a culpa da impotência da escola para a resolução das dificuldades. Assim, é importante compreender o processo de afirmação pelo qual passou esse profissional na constituição de sua identidade.

## 2.1 O COORDENADOR PEDAGÓGICO: REAFIRMAÇÃO DE SEU PAPEL NO PERCURSO DA EDUCAÇÃO

Nesses movimentos da pesquisa tenho me lançado a interpretar / compreender as informações que a mim se apresentam como fenômenos que envolvem o ser e o fazer da coordenação pedagógica, especialmente no que concerne à tessitura histórica da função. E ainda, para instigar minhas reflexões e fundamentar minhas concepções busco basear-me em leituras importantes sobre o percurso de constituição da função do profissional da coordenação pedagógica.

Em algumas leituras que tenho empreendido, observo que houve um período em que o coordenador pedagógico teve a sua função questionada quanto a sua

eficiência e importância no seio da escola. Houve ocasiões em que este foi até mesmo responsabilizado pelos problemas que afetavam a escola. Com esse panorama, na década de 1980 alguns estudiosos do meio educacional brasileiro mostravam-se interessados em discutir sobre o profissional ou a função da coordenação pedagógica, na época chamados de supervisor, orientador, entre outros. Para ilustrar bem esse contexto, posso contar com o material do Centro de Estudos Educação e Sociedade, os Cadernos CEDES volumes 6 e 7, publicados em 1982, que evidenciam as preocupações e implicações para o contexto educacional da época no que concerne ao profissional da coordenação.

Nessa perspectiva de análise que considero relevante para a compreensão histórica da função da coordenação pedagógica, busco dialogar com os autores que compõem os Cadernos CEDES, expondo meu posicionamento concordando ou não com o ponto de vista dos mesmos. Saliento ainda, que nossos posicionamentos sofrem as influências dos diferentes contextos nos quais estamos inseridos, tempo, espaço, níveis que nos caracterizam social e profissionalmente, mais ainda, das vertentes específicas dos interesses de cada um. Os autores eleitos para esse diálogo são Tereza Roserley N. da Silva, Guiomar Namó de Mello e Naura Syria Ferreira Corrêa da Silva. A escolha por esses nomes deve-se à aproximação dos temas de discussão com o objeto abordado nessa pesquisa.

No Caderno CEDES de nº 6 encontramos a autora Tereza Roserley N. da Silva, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e da Fundação Carlos Chagas que tece algumas reflexões sobre os especialistas do ensino. A autora, coloca claramente que há uma problemática com os especialistas do ensino e a divisão do trabalho técnico na escola, e que esse problema deve-se de fato à ampliação das oportunidades educacionais. Segundo Tereza Roserley N. da Silva (1982), as últimas décadas foram de mudanças expressivas, "houve no Brasil um grande aumento quantitativo na escola pública de 1º grau que levou a uma mudança substantiva nas relações dos sujeitos no interior da escola e gerou novos produtos a saber, um novo aluno em um outro ensino". (SILVA, T, 1982, p. 03).

E ainda, de acordo com Tereza Roserley N. da Silva (1982), a escola não estava preparada para receber todos os alunos trazidos pelo fenômeno de massificação. Essa nova realidade impõe a necessidade de transformação da escola, no sentido

de atende a todos, considerando a diversidade econômica, de saberes, cultura, crenças. Diante disso, acredito que é válido salientar que ainda hoje, esse é o grande desafio do coordenador pedagógico.

Diante dessa questão, cabe ao profissional da coordenação pedagógica voltar o seu olhar para a escola e concentrar-se na atualização do seu projeto pedagógico, pois geralmente não somente é grande o quantitativo de alunos matriculados na escola pública, mas também, e mais importante, é a diversidade de aspectos e situações com que os educadores têm que lidar no cotidiano da escola, o que inclui modos diferenciados de aprender e de viver dos educandos.

Para Tereza Roserley N. da Silva (1982), a necessidade de superação desse problema educacional é a força que tem direcionado a atenção para o trabalho dos especialistas do ensino na perspectiva de efetivação de uma prática competente. Contudo, Silva coloca que, enquanto o professor é considerado o profissional por excelência da educação, tendo a sua formação como foco principal das discussões do meio, o mesmo não acontece com os especialistas do ensino. Nas palavras da autora,

Pouca atenção foi até agora dedicada à procura de propostas alternativas de atuação para esses especialistas. Pouco se sabe também sobre o seu desempenho efetivo no atual sistema de ensino. O que fazem realmente? Como suas funções têm historicamente evoluído? Há possibilidade de maior ou melhor atuação a nível de competência didático pedagógica? (SILVA, T, 1982, p. 03).

Pensando junto com Silva chego à conclusão que temos expectativas bem parecidas, mesmo com um distanciamento espaço / temporal considerável. Acredito que dedicar atenção ao profissional da coordenação pedagógica seja uma das principais demandas do momento que vivenciamos na Rede Municipal de Educação de Irecê. E por isso, este projeto tenta trazer à baila elementos para colaborar em uma possível intervenção, tentando responder aos questionamentos: Qual é o papel ou diversos papéis dos coordenadores pedagógicos? Como intervir no modo de atuação desse profissional que é particular? Como promover um espaço de atualização na Rede de Educação para os Coordenadores Pedagógicos? Essas dentre tantas outras questões, retratam junto com o posicionamento de Silva que

essa problemática é histórica e transcende espaços e tempos educacionais e que merece um olhar especial.

Destarte, direciono minha linha de pensamento para uma possível intervenção que fomenta oportunidades de reflexão e atualização sustentadas pelos princípios do Projeto Pedagógico, mas com foco no papel profissional, no ser coordenador pedagógico de uma escola, inserida em uma Rede.

Nessa tentativa de compreender os aspectos que constituem historicamente a função educacional do coordenador pedagógico, parto para uma reflexão em uma perspectiva sociológica com Guiomar Namó de Mello (1982), que se propõe a refletir sobre a supervisão educacional tomando como referência as relações sociais que envolvem essa prática profissional, dentre as demais relações que constituem a escola. Com base nos pressupostos de Durkheim, Mello (1982) estabelece uma definição para a educação como sendo a influência das gerações adultas sobre as mais jovens para o desenvolvimento de características para a vida em sociedade. E ainda, que na escola as relações são classificadas como formais ou informais, hierárquicas ou igualitárias, entre outras.

Nesse viés a autora define que "a supervisão educacional poderia ser entendida, em seus aspectos sociológicos, como uma atividade que envolve relações sociais formalmente estabelecidas, entre pessoas de posição hierárquica diferente". (MELLO, 1982, p.52). Nessa abordagem, observo que há uma intenção em ressaltar o caráter de autoridade que existe nas relações que permeiam a função de coordenação pedagógica, entendida aqui, ainda na perspectiva do supervisor. Nesse sentido, enfatizo a seguinte exposição da autora:

O sucesso da função depende tanto do reconhecimento da autoridade hierárquica quanto da liderança não formal que o supervisor exerce. Seria também possível afirmar que essa liderança dependerá do grau de competência que o supervisor como especialista tem, e do reconhecimento dessa competência da parte de seus supervisionados. (MELLO, 1982, p.52).

Diante do exposto acima, é possível interpretar a questão da autoridade hierárquica como fundamental ao perfil do coordenador pedagógico. No entanto, pensar autoridade não como uma relação de comando e obediência, mas de reconhecimento das atribuições de cada uma das funções que se relacionam, que

atuam de modos diferenciados, mas que tem o mesmo objetivo, que é o sucesso dos projetos educativos. E mais, no contexto atual em que professores se lançaram em seus propósitos formativos, buscaram autorizar-se quanto ao conhecimento pedagógico e muitas vezes de modo independente conquistam níveis de formação cada vez mais superiores, o caráter hierárquico se dissolveu no âmbito das relações que se estabelecem na escola, pois o conhecimento, de modo compartilhado, exerce grande relevância para o direcionamento das decisões.

No que concerne à ideia de liderança, acredito ser a acepção que envolve a compreensão do papel do coordenador pedagógico. Própria da função de coordenação, a liderança é imprescindível para o seu exercício. Contudo, nem sempre é uma característica natural dos profissionais que a exercem, mas deve ser aprendida, pois emana da competência profissional que se constitui pela formação do perfil da função. É através da postura do coordenador, no exercício competente da função, que os professores, alunos e demais membros da comunidade reconhecerão a sua liderança.

Nesse exercício de esboçar o perfil do supervisor escolar, Mello parte da reflexão sobre a organização social capitalista, e define que desse modo, estamos divididos entre os que possuem os meios de produção e aqueles que possuem a sua força de trabalho. Seria uma divisão que perpassa pelo trabalho intelectual de um lado e o trabalho manual de outro. "A divisão entre proprietários e não proprietários está na gênese da divisão entre o trabalho intelectual ou de concepção, e o trabalho manual ou de execução, o que vale dizer que ela fundamenta a separação entre a teoria e a prática". (MELLO, 1982, p. 54).

De acordo com a autora, essa lógica social é reproduzida pela escola que se organiza pelo fazer e o saber. No âmbito do pensar situa-se o técnico especialista da educação, ou seja, o supervisor, que surge com a ampliação da oferta da escola para a grande massa, e nessa conjuntura, as diversidades de interesses, demandas e anseios deixam de ser responsabilidades apenas do professor, sendo delegadas ao novo profissional. No tocante a essa discussão a autora aborda a questão da expropriação de certas decisões da prática docente por parte dos técnicos, dentre eles o supervisor.

No entanto, observo que a autora evita posicionar-se quanto à validade da apropriação da ação educativa como responsabilidade apenas docente. Diante disso, acredito ser pertinente defender que a ampliação da oferta da escola traz em seu bojo novos e diversos modos de relações entre pessoas e dessas com o mundo, por isso mesmo, justifica-se a importância de compartilhar a docência com outros profissionais do âmbito pedagógico, que seria o coordenador. Penso nisso como uma possibilidade de lidar com os novos e diversos modos com que as coisas do mundo se apresentam, já que vivemos em uma realidade em que não somos mais autossuficientes para vivermos isolados, pelo contrário, vivemos na era das redes de colaboração, por isso devemos caminhar no sentido da coletividade, das parcerias, e esse é o espírito da coordenação pedagógica.

Uma leitura do cenário social brasileiro como propunha Mello (1982), que tem como foco a escola direciona para a reflexão acerca das contradições socioeconômicas que produzem lutas de classes e que marcam duas posições de interesses: de um lado a classe trabalhadora que deve atender ao mercado de trabalho e de outro a classe economicamente dominante que requer meios para a manutenção de seu status social.

Para a autora, o modo como a educação através do currículo está organizada, como ela oferece o conhecimento, não é adequado para o sucesso de todos os alunos matriculados nas escolas brasileiras. Sem uma devida intervenção que promova estratégias diferenciadas para atender aos sujeitos das distintas classes, não há como alcançar os verdadeiros objetivos. Esse contexto requer do especialista que ele saia do lugar de mero administrador de questões burocráticas, implicando nas relações educativas com o professor.

De fato, a visão histórica e social explicitada por Mello (1982) acerca do papel do supervisor culmina nas relações entre professor e coordenador pedagógico motivadas pelo trato das questões pedagógicas. Com certeza essa é uma questão que exige reflexão e esclarecimentos, e assim como qualquer outra questão educativa e humana, requer compreensão, evolução e aperfeiçoamento.

Discutir o papel do supervisor é também o propósito de Naura Syria Ferreira Corrêa da Silva da Universidade Federal do Paraná no texto intitulado “O papel do

supervisor no atual contexto brasileiro” publicado em 1982 no Caderno CEDES de nº 07, no qual propõe a análise das origens históricas desse profissional para a compreensão de seu papel no cenário da educação brasileira.

As minhas palavras, que eu suponho sempre provisórias dentro do processo histórico, estão sujeitas a críticas e debates, e talvez se constituam ponto de partida para outras reflexões, novos questionamentos e, principalmente, para soluções alternativas que venham atender às reais prioridades da educação de toda a população brasileira. (SILVA, N, 1982, p. 06).

É nessa perspectiva de diálogo em constante reconstrução que retomo o contexto histórico também discutido por outros autores como Saviani (2010) e Sá (2004) para estabelecer uma discussão com o texto de Naura Syria da Silva. Essa autora defende que foi a partir do Parecer Nº 252/69 que houve uma expressão quantitativa maior dos supervisores escolares, isso porque os cursos de pedagogia passaram a conceder o título de modo mais específico, o de supervisor. Assim que formados esses profissionais eram imediatamente inseridos nas instituições educacionais sob a expectativa de melhoria da qualidade da educação. "Assim, a característica básica para a formação deste profissional dizia respeito à relevância da técnica sobre os conteúdos, dos procedimentos sobre os objetivos e finalidades, ou seja, ao aspecto tecnicista do atual contexto educacional". (SILVA, N, 1982, p. 06).

Refletindo sobre os aspectos acima, trago para essa discussão algumas questões que vem me inquietar e que colocam-se como relevantes como por exemplo: no contexto contemporâneo da Rede Municipal de Irecê, quais são as características básicas para a formação continuada do coordenador pedagógico? Essa questão não é fácil de responder, nem mesmo seria conveniente uma resposta oriunda de apenas um ponto de vista, contudo arrisco-me a dizer que a busca pela qualidade da educação, na perspectiva da aprendizagem e desenvolvimento dos alunos é o principal objetivo do trabalho do coordenador.

Desse modo, eleger os elementos a serem debruçados para que se alcance essa qualidade e ainda, fazer desses elementos conteúdos formativos, além de uma metodologia para uma proposta de intervenção é o desafio deste projeto. A formação continuada pensada para o contexto dos coordenadores de uma Rede visa especificar aspectos coesos com o funcionamento do sistema de ensino, e



ainda, de atuações pessoais e profissionais coerentes com os anseios do grupo com quem se trabalha mais diretamente que é o coletivo da escola.

Nessa abordagem Naura Syria da Silva tece algumas elaborações sobre algo que me interessa bastante e que foi a válvula acionadora do meu interesse por essa discussão, o papel do coordenador pedagógico. Ao definir o conceito de papel, a autora toma Parsons (1951) como referência: "Papel é a participação estruturada, ou seja, regulada por normas, de uma pessoa num processo concreto de interação social com outros titulares de papéis concretos e específicos". (SILVA, N 1982, p. 09). Mais adiante ainda destaca que papel é uma sequência de práticas que se estruturam de uma determinada maneira e não de outra.

Trazendo esse pensamento para minha compreensão do contexto de atuação do coordenador pedagógico, direciono para a ideia de que faz-se necessário sim uma estruturação da prática de coordenação levando sempre em consideração os princípios do grupo de professores com o qual há a maior interação desta função e ainda, os objetivos educacionais que se materializam de acordo com essa estruturação.

No entanto, não concordo que o papel do coordenador deva ser fixado em uma sequência de práticas fechadas que seguem sempre o mesmo rito, o mesmo modo de acontecer. Uma maneira determinada de atuar pode ser entendida como uma orientação, um rumo a se visualizar, um percurso apontado com antecedência, um norte, um encaminhamento para a práxis que se atualiza. O sujeito reflexivo e competente da coordenação é quem vai caminhar adequando essas predeterminações à realidade do momento e do espaço em que se vive.

Foi possível perceber em algumas leituras que a definição especialista escolar compreende o papel exercido pelo supervisor escolar e pelo orientador educacional. O orientador educacional muitas vezes é colocado como aquele responsável por promover o ajustamento de alunos e professores a padrões pré-estabelecidos. Diferente do supervisor que supervisiona e cria as condições necessárias ao trabalho docente.

Diante disso, não reconheço a importância de um profissional com esse perfil, e sim, um que dentre outras funções, desempenhe o papel de orientador do trabalho docente, norteador de um projeto de aprendizagem para educadores e educandos, em um trabalho democrático que sinalize para a compreensão de cada um diante da realidade em que vivemos e daquela possível de construir. "Um OE e um SE competentes podem criar condições de transformação da escola, podem pôr em discussão o que se faz, por que se faz, como se faz e quem se beneficia com a ação pedagógica"<sup>7</sup>. (ALVES e GARCIA, 2010, p. 22).

O trabalho de orientação junto aos estudantes é fundamental em uma unidade escolar, haja vista que eles são os sujeitos para os quais nos comprometemos enquanto educadores no cotidiano e também profissionalmente. Por isso, o coordenador pedagógico, assim como está estruturado o cargo na Rede de Educação de Irecê, é o profissional responsável por compreender as diferentes dimensões com que os alunos se apresentam à sociedade e se propõe à convivência coletiva que perpassa pelo ambiente escolar. Esse fazer envolve múltiplas habilidades e exige a sabedoria da orientação reflexiva e específica a cada indivíduo.

As compreensões diferenciadas de escola, sujeito, educação e currículo que vem ocorrendo na história em consequência das mudanças na organização social e política, produzem um movimento natural de atualização em torno da educação levando a modificações na visão que se tem de escola e do papel dos seus educadores, e nesse processo, também acerca do papel e da identidade do coordenador pedagógico, articulador dos processos pedagógicos. É superando a lógica da superioridade imposta pela concepção de supervisão e tomando uma compreensão integradora e compartilhada das ações educativas que concebemos o coordenador pedagógico.

É importante destacar que na Lei Nº 9394 de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o profissional responsável pela coordenação pedagógica é qualificado como supervisor ou orientador educacional. É possível verificar tais distinções no artigo 64 que trata da formação:

---

<sup>7</sup> As siglas OE e SE que aparecem na citação foram usadas pelas autoras como referência para Orientador Educacional e Supervisor Educacional.

Art. 64º. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional. (BRASIL, 1996).

Em alguns estudos como em Ferreira (2010), Pimenta (2002), Rangel (2013), Alves e Garcia (2010), também observei referências a esse profissional nas nomenclaturas citadas acima no texto da Lei, bem como a divisão do trabalho em duas classificações de supervisão e orientação, contudo, percebo que na maior parte das discussões prevalece a denominação de coordenador pedagógico.

Durante a pesquisa não consegui identificar o ponto de ruptura que redefine a terminologia de supervisão e orientação educacional para coordenação pedagógica. No entanto, arrisco-me a conceber que o uso do termo coordenação remete a um pensamento mais democrático da ação pedagógica. Coordenar significa organizar elementos de acordo com uma ordem comum. É articular segundo o projeto pedagógico com os docentes e parceiros da escola os processos educativos.

## 2.2 A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA BAHIA: UM PERCURSO HISTÓRICO

A busca por narrativas que historicizam a coordenação pedagógica na Bahia colocou-me em contato com a Tese de doutorado de Ronaldo Venas (2013) que apresenta a pesquisa intitulada "Transformações Ocorridas na Função do Coordenador Pedagógico, na Rede Estadual da Bahia (1950 A 2011): Alguns Apontamentos Sociopolíticos, Legais e Históricos". O estudo desse texto, além de muitas informações relevantes, indicou-me a referência de Dilza Atta (2002) com o texto "O acompanhamento pedagógico do trabalho escolar" no qual a autora aborda a origem da coordenação na Rede Estadual de Educação da Bahia.

Segundo Atta (2002), o acompanhamento das atividades de ensino/aprendizagem teve início aqui na Bahia por volta do final da década de 1950. Foi um projeto

influenciado por três vertentes, uma americana, a outra europeia inspirada nos padrões da França e da Bélgica e a terceira que aparece logo depois com o Parecer Nº 252/69 que introduziu a Especialização em Supervisão Escolar na reforma universitária que criou as faculdades de educação. Essas duas primeiras vertentes diferenciavam-se em sua estruturação e proposições metodológicas.

A primeira originária dos Estados Unidos, chamada de supervisão escolar tinha como foco o ensino primário<sup>8</sup> e organizava-se na Secretaria de Educação, órgão que buscava controlar as escolas. Sobre o supervisor, Atta diz que era escolhido por superiores e que "visitava as escolas semana, quinzenal ou mensalmente, e, aí, cobrava dos professores desempenhos que, então, se identificavam com a melhoria na qualidade do ensino." (ATTA, 2002, p. 01). Assim como no cenário nacional, alguns dos supervisores baianos também receberam capacitação em universidades americanas através do PABAE.

A segunda vertente com influência europeia focou seu trabalho no que chamamos hoje de anos finais do ensino fundamental e no ensino médio. Esse trabalho era chamado de assistência, assessoria, orientação ou coordenação pedagógica e localizava-se na escola. Atta (2002, p. 02) diz que, "com frequência, o titular era democraticamente eleito por seus pares que, assim, o legitimavam no exercício da função". Esse modelo tinha como foco a aprendizagem do aluno no contexto de sala de aula.

Nesse ínterim desenvolve-se a coordenação pedagógica na Bahia, sendo fortemente marcada pelas especializações de supervisor escolar que procediam das Faculdades de Educação. Logo em 1970 por meio do Parecer Nº 252/69 do então Conselho Federal de Educação os supervisores foram introduzidos nas escolas. E assim constitui-se a coordenação pedagógica, tendo a partir daí, a formação influenciada pelas duas primeiras vertentes mencionadas. No entanto, no movimento histórico, há uma maior valorização das concepções que respaldam a segunda vertente.

---

<sup>8</sup> O ensino primário era referente ao que denominamos hoje de anos iniciais do ensino fundamental.

Destarte, as produções teóricas sobre a função de supervisão decorrentes de movimentos políticos da categoria de supervisores que realizou Encontros Nacionais de Supervisão e também de cursos de pós-graduação favoreceu as críticas à função supervisora em relação à expropriação do trabalho do professor, conforme visto em Mello (1982). Esse movimento leva à subtração da supervisão no sistema estadual de ensino.

Ronaldo Venas (2013) por sua vez, identifica elementos mais específicos na elaboração histórica da coordenação pedagógica na Bahia. O autor diz que essa função tem início no estado em 1959 no Colégio Santa Bernadete. E ainda, conta que foi a partir da promoção de movimentos democráticos que visavam a transformação do projeto pedagógico da instituição que se criou a nova função. "Esses princípios democráticos levaram a professora Dilza Atta a se tornar a primeira coordenadora do Santa Bernadete, escolhida por seus pares com o aval dos alunos e da direção". (VENAS, 2013, p. 48).

Segundo Venas, a experiência vivenciada no Colégio Santa Bernadete ressoou para fora e fez com que a professora Dilza Atta fosse para a Secretaria de Educação ocupar um cargo no qual assumia a responsabilidade de implantar a coordenação pedagógica nas escolas estaduais. Na efetivação de sua tarefa, a professora Dilza convidou colegas, professores com quem trabalhava para a implantação desse projeto. "Assim, cria-se o primeiro grupo de Coordenadores do Estado da Bahia". (VENAS, 2013, p. 50). Destarte, esses profissionais não eram denominados ainda de coordenadores pedagógicos, tinha suas atribuições distribuídas nas funções de supervisionar e orientar alunos e professores.

O Decreto Nº 6.212 de fevereiro de 1997 publicado pelo governo do Estado da Bahia define as atribuições da função a ser desenvolvida pelos Coordenadores Pedagógicos nas escolas públicas do Estado, sendo até então, os profissionais dessa área denominados de supervisores e orientadores escolares. Logo depois, esse documento legal foi alterado pela Lei Nº 7.023 de 23 de janeiro do mesmo ano que traz em seu bojo a aglutinação das funções de supervisor pedagógico e orientador educacional, transformando tais nomenclaturas em coordenação pedagógica.

Art. 7º - Os atuais cargos de orientador Educacional e Supervisor Escolar, da estrutura do Magistério de 1º e 2º graus do Estado, mantidos os correspondentes quantitativos e nível de classificação, ficam transformados em cargos de Coordenador Pedagógico, cujas especificações abrangerão as atribuições das nomenclaturas ora transformadas, passando as mesmas a serem desempenhadas pelos ocupantes do cargo citado, de acordo com as necessidades dos estabelecimentos de ensino em que estejam lotados. (BAHIA, 1997).

E assim a história segue seu percurso de desenvolvimento com especificidades próprias de cada espaço, inspirando e norteando outros contextos como o município de Irecê e ainda, influenciada pelos movimentos que ocorriam no país que incidiam sobre a educação e a constituição da compreensão da função da coordenação do trabalho pedagógico no interior das escolas.

### 2.3 A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA EM IRECÊ: UM PERCURSO HISTÓRICO

A Rede Municipal de Educação de Irecê é o campo no qual se passa a pesquisa realizada com vistas a este projeto e para compreender a configuração da coordenação pedagógica atual torna-se necessário traçar o seu percurso histórico. Diante disso, tornou-se necessário voltar a campo para buscar maiores informações que contribuam para a reconstrução de parte da história da Rede, mais especificamente no que toca a coordenação pedagógica.

Assim, percorri caminhos refletindo sobre a necessidade de conhecer a história da Rede para compreender como se dão os entrelaçamentos que retratam o panorama atual e, para tanto, busquei a colaboração de coordenadoras pedagógicas efetivas da Rede, como a professora e coordenadora pedagógica Graciete Dourado, por meio de entrevista. A escolha desse nome deve-se ao fato de esta profissional estar atuando na Rede desde o ano de 1997, ter participado de todo o processo de reestruturação dessa função e também, por ter permanecido até a atualidade, efetivando-se como coordenadora pedagógica concursada.

A Rede Municipal de Educação de Irecê já foi palco de grandes mudanças em sua estrutura organizacional e qualidade do ensino, representando a realidade vivida pela sociedade ireceense, que em seu contexto social também empenhava-se em soltar as “amarras” políticas de um partido que se perpetuava no poder há 16 anos e marcava o seu governo por ações que não satisfaziam os cidadãos, especialmente os professores, sendo esses, os líderes dos movimentos em prol das mudanças necessárias ao desenvolvimento que grande parte da população almejava. Essa movimentação social e educacional tem início no ano de 1997, quando um novo projeto político assume o governo da cidade e levanta como uma de suas principais bandeiras a da educação.

Nesse mesmo ano, a Secretaria de Educação enfrenta o desafio de reorganizar os espaços educativos da Rede. E assim, em uma perspectiva inovadora, a gestão da educação municipal persegue o objetivo de implantar uma intervenção com uma consultoria pedagógica. Para entender esse panorama, é necessário voltar ao período que antecede a organização da coordenação pedagógica nas escolas no ano de 2005, ou melhor, a um tempo em que não existia o coordenador pedagógico nas escolas municipais, mais especificamente no período de 1997 a 2000 com a atuação da Avante na perspectiva de formação e reestruturação da Rede de Educação.

De acordo com Graciete em entrevista, esse foi um período de muitas mudanças. A Rede contava com um número de matrícula bem abaixo da demanda social, além de um alto índice de reprovação. Em relação aos profissionais, as escolas da Rede contavam com o trabalho docente, do diretor e vice-diretor, sem a presença de um articulador pedagógico. Assim, as orientações pedagógicas da Secretaria eram direcionadas ao diretor. Dentre outros problemas, havia a questão da falta de formação desses gestores na área da educação e por isso, nem sempre compreendiam as propostas. Graciete salienta que todas essas questões foram trabalhadas pela Avante com propostas de capacitação.

A Avante<sup>9</sup>, é uma ONG fundada em 1991 e que tem a missão de contribuir para a formação do cidadão através da educação e do desenvolvimento de tecnologias de

---

<sup>9</sup> Informações sobre a Avante colhidas na página da ONG. Endereço: <http://www.avante.org.br>.

intervenção social. O reconhecimento dessa organização tem início com o trabalho desenvolvido no “Projeto Todos pela Educação no Município de Irecê – Um Programa de Formação Continuada de Professores e de Assessoramento à Gestão da Educação em Irecê”, que lhe rendeu o Prêmio Itaú Unicef (1999). Depois desse, a Organização recebeu muitas outras premiações pela realização de projetos importantes para a educação e a sociedade.

Uma análise da obra “Formar para transformar: o caso do município de Irecê”, uma publicação da Avante – Educação e Mobilização Social de 2011 permite conhecer melhor o “Projeto Todos pela Educação no Município de Irecê”, seu impacto na organização da educação no município e suas ressonâncias na formação do coordenador pedagógico.

O projeto foi inicialmente financiado pelo UNICEF e posteriormente pelo poder municipal e contemplou a formação continuada de professores. Nesse período, não havia uma equipe de coordenação pedagógica estruturada na Secretaria de Educação, e assim, à medida que a equipe de coordenação ia se formando inicialmente em 1997, esses professores nomeados coordenadores também eram contemplados pela formação promovida pela Avante, que tinha como um de seus objetivos “instrumentalizar professores e coordenadores com vistas à transformação da prática pedagógica”. (AVANTE, 2011, p. 35).

Em entrevista Graciete conta que a escola Marcionílio Rosa foi um celeiro importante na disponibilização de profissionais para a primeira equipe de coordenação pedagógica. Nesse período, Graciete atuava como diretora dessa escola, e por ser uma das primeiras pedagogas da Rede, fomentava a formação dos professores na escola. Desse modo, esses docentes se destacavam nos primeiros encontros formativos da consultoria, conseqüentemente, com a emergência da criação da equipe técnico-pedagógica da Secretaria de Educação, alguns nomes da escola foram indicados. Após sua saída da direção da escola, em 1998, Graciete passa a compor a equipe de coordenação pedagógica.

Segundo a mesma, o projeto de formação da Avante que inicialmente tinha em vista o professor dos primeiros anos do ensino fundamental vai sendo ampliado, em um processo imbricado com a reorganização da rede. E assim, efetiva-se a formação



para os diretores e equipe de coordenação que passa a visitar e apoiar as escolas. A fala de Graciete revela que os momentos formativos foram de grande relevância para a sua formação profissional.

O trabalho formativo visava fortalecer o coordenador pedagógico “no desempenho do seu papel – formador dos professores, que acompanha e apoia a prática do professor, realizando boas intervenções”. (AVANTE, 2011, p. 36). E tinha como fundamento principal da formação a criação de espaços para a reflexão. O modelo de formação previa seis atividades envolvendo professores, coordenadores e diretores municipais, além de diferentes recursos como observação, registros escritos, produção de vídeos de aulas dos próprios professores e discussões. No modelo de formação do projeto a quarta atividade refere-se à formação da coordenação pedagógica, constituindo-se pela seguinte programação:

4. Encontro para análise e reflexão da prática de coordenação pedagógica  
Objetivo – Análise, troca e sistematização da prática da coordenação pedagógica na escola.  
Metodologia – o desenvolvimento da atividade consiste na discussão e análise da rotina do coordenador pedagógico e no estudo sistemático de temas necessários ao exercício de sua função. Cada encontro será precedido da entrega, por parte do coordenador, dos seguintes materiais:
- Rotina de atividades/planejamento
  - Uma situação problema vivenciada e refletida pelo coordenador (ex. intervenção junto ao professor, escolha e execução, sistemática de avaliação: o que, como e quando da avaliação) (AVANTE, 2011, p. 38).

O trabalho de assessoria e formação que se iniciou com os anos iniciais do Ensino Fundamental estendeu-se para a Educação Infantil e tinha como objetivos a reelaboração do conceito de educação para esse seguimento e também a criação de uma coordenação pedagógica específica na Secretaria de Educação. No projeto formativo proposto pela Avante a intenção era a de que a equipe de coordenação que estava sendo constituída continuasse com o trabalho de formação dos professores da Rede.

Em todo o texto do livro “Formar para transformar: o caso do município de Irecê” (2011) é possível perceber que a intenção do trabalho da Avante era fortalecer a educação municipal para que seus educadores pudessem percorrer “sozinhos” – em seu coletivo o percurso de sua própria história, afinal, a consultoria não iria permanecer para sempre, como realmente aconteceu.

Diante do exposto, observo que o “Projeto Todos pela Educação no Município de Irecê – Um Programa de Formação Continuada de Professores e de Assessoramento à Gestão da Educação em Irecê” foi um marco na educação da Rede de Irecê, no sentido de estrutura e o que é mais importante, na abertura de novos horizontes para a qualificação educativa, especialmente no que tange aos educadores. Contudo, o problema das descontinuidades políticas que marcam muitas das políticas públicas contribuiu para que essa importante ação ou mesmo, uma nova ação na mesma perspectiva permanecesse no sentido de dar seguimento ao processo de atualização da Rede de educação e seus profissionais.

Ainda nesse processo de recontar a história da Rede com foco na coordenação pedagógica, busquei a colaboração da coordenadora pedagógica da Rede Flávia Monteiro<sup>10</sup>, que vem contribuindo com o crescimento desse sistema de educação já há alguns anos. Em 2005 Flávia assumiu o Departamento Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação. A colaboração deu-se por meio de entrevista.

Para a condução da entrevista eu havia preparado um roteiro com 10 questões para nortear o diálogo, considerando os elementos que acreditei serem suficientes para a elaboração da narrativa histórica, entretanto, o acolhimento inicial do encontro que foi bem cordial nos levou a optar por uma conversa livre em que a entrevistada ia rememorando a história vivida.

E assim, Flávia relembra que a sua história na Secretaria de Educação começa em 2005 com a equipe organizada pela então secretária Soraya Pinto. De acordo com a entrevistada, a secretária tinha dois focos bem delineados, que eram a aprendizagem da criança e a gestão da escola, que se estruturava nas funções de direção, vice-direção e coordenação. O trabalho seguia em uma perspectiva de coletividade em que todos deveriam dar as mãos para que os projetos acontecessem. E isso era expressado até mesmo na logomarca da gestão.

Nesse período, a gestão da escola apresentava sinais de insegurança quanto à autonomia para resolução de situações-problema. Com isso, muitas questões próprias do cotidiano escolar eram levadas para avaliação pela equipe da secretaria.

---

<sup>10</sup> Nome verídico, por acreditar que é uma contribuição singular e bastante relevante para a história da Rede. Sob permissão da colaboradora.

Nesse cenário, acrescenta-se o fato de que não havia coordenadores pedagógicos permanentes nas escolas. A colaboradora conta que existia um grupo de coordenadores técnicos centrados na Secretaria de Educação que fazia um trabalho itinerante.

O trabalho desse grupo constituía-se de modo que cada coordenador era responsável por subsidiar mais de uma escola. Desse modo, havia uma organização na qual cada um desses coordenadores atendia em dias determinados cada uma das escolas sob sua competência. Essa informação nos incita a pensar que talvez fosse esse um dos motivos da falta de autonomia da escola para a resolução dos seus conflitos, pois faltava na escola o líder pedagógico essencialmente pertencente à vida daquele espaço.

Segundo Flávia, uma das primeiras deliberações da gestão da secretária foi o encaminhamento de coordenadores para compor o quadro das escolas. Para efetivar essa ação, designou-se os coordenadores até então técnicos do grupo itinerante para atuarem continuamente um em cada escola, criando ali o quadro de coordenadores pedagógicos da Rede.

Com os coordenadores no "chão da escola" as perspectivas são outras, as demandas emergem no cotidiano e aí surge a necessidade de implementar uma formação para os gestores escolares e coordenadores pedagógicos. Então em 2006 criou-se o Programa de Formação de Gestores da Rede Municipal de Educação de Irecê, do qual a entrevistada Flávia Monteiro e Imária Rocha<sup>11</sup> são as autoras.

O programa de formação era estruturado em cinco dimensões: pedagógica, administrativa, de pessoal, de apoio e de material. Era direcionado à equipe gestora que incluía o coordenador pedagógico. Nesse período houve um despertar para a necessidade de se pensar o papel do coordenador no espaço da escola, mas nada específico, foi algo muito elementar. Não havia um conteúdo direcionado à discussão das peculiaridades da função do coordenador na escola.

---

<sup>11</sup> Imária Rocha é professora da Rede. Em 2005 atuava como gerente do Departamento de Gestão da Secretaria Municipal de Educação.

Diante do exposto acima, posso concluir que ainda não houve a implementação de nenhum projeto de formação continuada específico para os coordenadores pedagógicos da Rede proposto pela Secretaria Municipal de Educação. No entanto, muito se tem dito na Rede em meio às necessidades sentidas especialmente pelos profissionais do cargo acerca das dificuldades que enfrentam no exercício da função.

Além disso, é importante ressaltar que após essa gestão houve uma ruptura quanto à compreensão política de se investir em uma formação própria pela Secretaria de Educação. É o que podemos chamar de descontinuidades de políticas educacionais. Formações importantes aconteceram, mas foram projetos vindos de fora a exemplo do CECOP e do Programa de Capacitação de Gestores Escolares – PROGESTÃO, cursos que alcançaram os coordenadores pedagógicos, sendo o primeiro específico para a coordenação.

O CECOP - Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica da Escola de Gestores da Educação Básica MEC/UFBA, foi um curso de formação continuada para coordenadores pedagógicos em efetivo exercício nas escolas públicas estaduais e municipais de oito cidades da Bahia em sua primeira edição. Esse curso foi proposto pela Secretaria de Educação Básica - SEB do Ministério da Educação e tem a intenção de formar coordenadores pedagógicos na modalidade EAD - Educação à Distância por todo o país. O conteúdo formativo desse curso propõe o estudo de temas relevantes "como política educacional, gestão democrática, cultura e currículo, processos de ensino-aprendizagem, processos comunicacionais, planejamento e avaliação que se articulam na discussão sobre a Organização do Trabalho Pedagógico". (BRASIL, 2009, p.04).

Nesse projeto a Rede de Irecê foi contemplada, inclusive como polo, o que possibilitou que todos os coordenadores pedagógicos fossem matriculados e participassem da formação. Foi uma experiência na qual tive uma participação efetiva, pois, além de ser cursista, fui uma das professoras tutoras; tinha a incumbência de acompanhar o envolvimento dos coordenadores cursistas e orientar de acordo com o desenvolvimento do curso. Nessa especialização pude me aproximar dos coordenadores da Rede e observar o crescimento do grupo com as

atividades propostas. Posso afirmar que essa foi uma formação bastante relevante para a Rede.

Todavia, a Rede não pôde usufruir muito tempo das ressonâncias dessa formação, pois em 2010 a atualização do Estatuto e do Plano de Carreira do Magistério do Município de Irecê trazia em seu bojo a criação do cargo de coordenação pedagógica e previa a abertura de concurso público para ingresso na carreira de coordenação. Esse fato gerou muita agitação na Rede, em especial entre os professores que assumiam a função de coordenação pedagógica. Alguns há muitos anos.

Dessa forma, em 2011 em cumprimento à nova Lei, abre-se concurso público para profissionais da educação na Rede de Irecê, dentre esses, também para coordenação pedagógica. Desse modo, os recém "formados" do CECOP tiveram que concorrer livremente para o cargo que ocupavam. Entretanto, poucos foram os que obtiveram êxito. A maior parte dos aprovados no concurso foi de pessoas de fora da Rede, alguns com pouca experiência na docência. E assim, deram-se os processos legais e a Rede passou a constituir-se com os novos profissionais.

O concurso público para coordenador pedagógico veio regulamentar o acesso do profissional ao cargo de coordenador pedagógico através de determinações legais e processo seletivo. Conforme algumas informações que obtive com pessoas que trabalham há mais tempo do que eu na Rede, antes do ano de 2005, havia coordenadores indicados pela Secretaria de Educação que não possuíam vínculo com a carreira do magistério público do município. Essa situação foi alterada após a atualização do Estatuto e do Plano de Carreira do magistério que se deu nesse mesmo ano. A partir daí, mesmo através de indicação, havia a obrigatoriedade de o servidor pertencer ao quadro efetivo do magistério.

O quadro atual de coordenação pedagógica da Rede ainda não se adaptou muito bem no contexto do sistema educacional. Muitas são as razões. Além das dificuldades com o exercício da função que carecem de uma orientação profissional, há também uma insatisfação com a remuneração, pois os coordenadores que atuam nas séries iniciais do ensino fundamental tem em sua soma de vantagens o valor mais baixo em relação aos demais educadores, o que torna o seu salário o mais

baixo da escola. Apesar das dificuldades, de modo geral, é um grupo bastante comprometido e com abertura para o desenvolvimento.

### 3 MOVIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa realizada pauta-se na abordagem qualitativa, pois tem como perspectiva a reflexão e compreensão de questões diversas sobre o trabalho do coordenador pedagógico no cotidiano da escola e do sistema de ensino, a Rede Municipal de Educação de Irecê, sendo essas questões não quantificáveis, mas próprias da natureza subjetiva dos sujeitos envolvidos no processo de construção do contexto em que atuam.

Deste modo, nesse enfoque busco um distanciamento dos pressupostos positivistas que valorizam os métodos científicos radicais ao propor uma investigação rígida, fechada, voltada para dados objetivos da ciência quantitativa, que classificam o objeto em partes e separa-as do todo. Essa abordagem aprecia a certeza dos métodos em detrimento à incerteza e inconstância do pensar e do fazer, próprias da natureza subjetiva humana.

Contrapondo esse ponto de vista, evidencio com base em minhas compreensões, que o pensamento incerto diante das diversidades e o comportamento inconstante são próprios dos sujeitos envolvidos no contexto da educação e que dão vida de modo muito particular ao contexto da escola. Exponho ainda minha crença de que compreender esses sujeitos no ato de fazer educação, pressupõe uma abordagem aberta ao diálogo e à reciprocidade quanto ao desejo de envolvimento no projeto.

Contudo, não é propriamente a oposição aos métodos e dados quantitativos que define essa pesquisa como qualitativa, mesmo porque compreendo que há situações em que os dados quantificáveis são fundamentais às referências para compreensão de determinados objetos e que o recorrente embate entre qualitativo e quantitativo deve ser superado pela necessidade de interpretação dos fenômenos de acordo com a dimensão mais emergente para o pesquisador. Na verdade o que caracteriza essa pesquisa qualitativamente é a abordagem de um fenômeno social que se produz no contexto da escola por ações e compreensões subjetivas, e que para compreendê-lo fez-se necessário o uso de métodos qualitativos.

A pesquisa qualitativa, também conhecida como naturalística, como afirma André (2012a), busca interpretar e descobrir, abrindo possibilidades de indução por parte do pesquisador. Sobre a definição da pesquisa qualitativa a autora explicita:

Naturalística ou naturalista porque não envolve manipulação de variáveis nem tratamento experimental; é o estudo do fenômeno em seu acontecer natural. Qualitativa porque se contrapõe ao esquema quantitativista de pesquisa (que divide a realidade em unidades passíveis de mensuração, estudando-as isoladamente), defendendo uma visão holística dos fenômenos, isto é, que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas. (ANDRÉ, 2012a, p. 17).

Na tentativa de melhor justificar a abordagem qualitativa que caracteriza essa pesquisa debruço-me sobre outros autores e considero o questionamento de Bicudo (2011, p. 18): "a pesquisa qualitativa, como o nome já indica, trabalha com a qualidade. Qualidade do quê? Do objeto / observado, fenômeno / percebido?".

De outro modo, "o par fenômeno / percebido indica que a qualidade é percebida, mostrando-se na percepção do sujeito. (...) Não há uma separação entre o percebido e a percepção de quem percebe, uma vez que é exigida uma correlação de sintonia". (BICUDO, 2011, p. 19).

Diante disso, compreendo que a qualidade relaciona-se com a postura do investigador ao intencionar sua pesquisa e o modo de abordar o seu objeto, portanto, tomar o fenômeno coloca-me em uma posição de envolvimento com o mesmo. Mais adiante Bicudo (2012), coloca que "o par fenômeno / percebido caracteriza a concepção fenomenológica de realidade e de conhecimento e solicita que a descrição e o que expressa sejam analisados e interpretados". (BICUDO, 2012, p. 20).

De tal modo, sinto necessidade de mencionar a concepção de fenomenologia, para fundamentar melhor esse estudo para a proposta de intervenção. Ainda de acordo com Bicudo (2012, p. 31), "a fenomenologia diz tão somente que a realidade mundana é constituída na percepção do fenomenal e a partir dela". A autora explica que o fenômeno é a manifestação à intuição do sujeito em um contexto. Um sujeito que se direciona conscientemente a perceber os aspectos do fenômeno. Nesse sentido, cabe ressaltar a correlação desse pensamento com o intuito de perceber no



contexto de atuação os aspectos que se mostram para compreensão dos fenômenos implicados na coordenação pedagógica.

A Professora Roseli de Sá (2004, p.60) observa que "a fenomenologia não entra na análise de figuras fixas, mas no processo de construção das estruturas, sendo o pesquisador chamado a construir conhecimentos, ter atitude, lançar olhar que permita trazer elementos qualificadores". Posso dizer que o meu papel de pesquisadora é de ação para compreensão do fenômeno a que me proponho a pesquisar, para assim, elaborar conhecimento que possa contribuir com a realidade que aí se apresenta.

Com esse propósito, há momentos em que me preocupo em como desenvolver essa pesquisa se estou implicada no cotidiano da coordenação pedagógica e contagiada pelas queixas de meus colegas coordenadores? Miranda (2007, p.18) esclarece que "estar implicado é estar envolvido, é se engajar, é abraçar, é autorizar-se, é deixar-se sensibilizar, é relação de desejo". Concordo com Miranda, pois é assim que me sinto há muito tempo, envolvida profissionalmente ao me tornar coordenadora, engajada, sensibilizada com os desafios e desejosa por estudar e contribuir com a coordenação pedagógica da rede com a qual sou implicada.

Ao lançar os meus sentidos para perceber o fenômeno em questão, vejo a necessidade de procurar outros pontos para visualização do mesmo. Bem como sinaliza a professora Inez Carvalho em nossos encontros da Oficina<sup>12</sup>, é preciso fazer o exercício da suspensão, o que pode permitir desvelar além aquilo que se observa ao estar totalmente implicado. Mas como me distanciar do objeto para compreender os aspectos que contribuem para os problemas encontrados durante a investigação sem envolver os meus pré-julgamentos?

A resposta evidentemente não é simples nem direta. Os antropólogos e sociólogos sugerem o "estranhamento", uma atitude de policiamento contínuo do pesquisador para transformar o familiar em estranho. É um esforço ao mesmo tempo teórico e metodológico: por um lado deve-se jogar com as categorias teóricas para poder ver

---

<sup>12</sup> De acordo com o Currículo do Curso: "oficina com inscrição obrigatória. Neste espaço, o momento é para o aprimoramento do TCC. Tem-se como intenção propiciar um mergulho crítico, embasado em estudos teóricos, no cotidiano dos espaços das redes de ensino. São as oficinas assim constituídas: saídas a campo, socialização dos achados em campo, estudos teóricos. As discussões teóricas deste componente são voltadas para a metodologia visando qualificar as idas a campo". Disponível em: <http://www.mpe.faced.ufba.br/curriculo-curso>, em 06 de janeiro de 2015 às 12:09.

além do aparente e por outro treinar-se para "observar tudo" para "enxergar" cada vez mais, tentando vencer o obstáculo do processo naturalmente seletivo da observação. (ANDRÉ, 2002, p. 43).

Nesse exercício, buscando entender a complexidade que envolve o trabalho do coordenador pedagógico, lugar ao qual pertencço como profissional da Rede de Educação, mergulhei nas atividades propostas pelos blocos temáticos desse curso de mestrado e também pela Oficina que tem como proposta promover uma reflexão crítica com base em estudos teóricos e no cotidiano dos espaços dessa rede. Desde o início das atividades voltava o olhar para a prática do coordenador pedagógico, pois já era o meu objeto de interesse, e assim seguia tentando elaborar os problemas que sustentariam a minha investigação.

Muitas foram as questões elaboradas, revistas, remexidas e reelaboradas por mim durante esse processo de construção do meu quadro de problemas a serem investigados, contudo, acredito que a criação está muito relacionada à vivência do criador, por isso, nesse momento tenho elaborado questionamentos que representam os meus anseios, visando colaborar com esta pesquisa que poderá ser efetivada como intervenção, de todo modo, creio ser relevante como uma contribuição para o tempo e espaço de atuação do coordenador pedagógico.

Por esse viés, apresento a questão central que deverá abrir possibilidades para outras questões que poderão surgir durante a pesquisa: desvelar a atuação do coordenador pedagógico no compartilhamento das ações educativas no currículo da escola, na perspectiva de propor intervenções formativas. Muitas são as suposições que emergiram de minhas reflexões para tentar responder a essa questão, no entanto, foi em um diálogo coletivo, com os próprios atores desse cenário, os coordenadores pedagógicos, entre outros colaboradores, que se delineou uma resposta, não definitiva, mas representativa do imaginário das pessoas que dão vida a essa rede.

Tenho acreditado que para compreender as dificuldades do trabalho do coordenador no enfrentamento de questões pedagógicas, os procedimentos da pesquisa devem ter como base de referência as vozes dos sujeitos. Além disso, acredito que a

observação da prática imersa no cotidiano pode revelar muitos elementos que contribuirão para a interpretação do problema posto.

Uma pesquisa desenvolvida nessa perspectiva, em que se busca a interpretação do fenômeno pela percepção daquilo que se mostra ao observador requer maior atenção para apreensão dos acontecimentos. O que se mostra tem um sentido no momento em que se apresenta. Nesse sentido, Merleau-Ponty (apud BICUDO, 2011, p.19), nos diz que "a percepção dá-nos 'verdades' como presença". É aí que entra a importância da linguagem na articulação do percebido para expressão daquilo que a consciência interpreta e compreende. Por isso, "a descrição é básica para essa perspectiva de pesquisa. Uma vez expressado e comunicado, o percebido já não é do sujeito, mas está apresentado (dado) à comunidade, solicitando, então, procedimentos de análise e interpretação". (BICUDO, 2011, p. 19).

Desse modo, selecionei como procedimentos dessa pesquisa: a) uma intensa pesquisa bibliográfica sobre literaturas que tratam de educação, formação docente e do coordenador pedagógico e o exercício de sua função, como também da análise de periódicos para análise documental para compor o referencial teórico do histórico da coordenação pedagógica no Brasil e em Irecê. Também para compor o referencial histórico de Irecê, realizei entrevistas com Flávia Monteiro e Graciete Dourado que são profissionais com mais tempo de vivência na Rede tendo desempenhado várias funções, como a docência, a gestão, a coordenação técnica além da coordenação pedagógica desde sua origem na Rede de Irecê, as quais autorizaram a publicação de seus nomes verdadeiros no documento; b) a "desconferência", uma atividade coletiva que ocorreu no curso do mestrado em dezembro de 2014 em um formato inovador, tendo como base de referência o World café; c) um questionário/entrevista escrita intitulado de *auto avaliação da prática de coordenador (a) pedagógico (a)*, que foi uma aproximação especificamente com os coordenadores pedagógicos, visando compreender melhor o pensar desse profissional; d) a observação in loco da atuação desse profissional no cotidiano de suas vivências na escola e na Rede; d) entrevista com coordenadores pedagógicos.

### 3.1 OS ACHADOS DA DESCONFERÊNCIA

Nesse momento entendo ser pertinente lançar mão do recurso do registro para descrever os discursos dos sujeitos envolvidos na pesquisa, como uma fonte imprescindível para elaboração da minha compreensão diagnóstica da realidade. E assim, começo com a tentativa de interpretar as falas dos educadores convidados que foram ouvidas na "desconferência".

A "desconferência" surge na Oficina 3 - *Pensando seu espaço de investigação da rede*, com a proposta de apresentar às redes que compõem o mestrado os temas que estavam sendo pesquisados pelos diversos mestrados e que nascem dos problemas que constituem a complexidade de cada uma dessas redes, e principalmente colher informações sobre o pensar dos educadores sobre cada um dos temas. A ideia inicial era desconstruir as propostas fechadas de formar e informar sobre determinado conhecimento e sim abrir para produzir novos conhecimentos com os participantes convidados - professores, coordenadores e gestores dos municípios envolvidos no curso de mestrado - esses sim, poderiam nos atualizar daquilo que as redes pensam como necessidades de intervenção.

No coletivo, pensamos em organizar essa "desconferência" tomando como referência o World Café, influenciados por uma atividade desenvolvida no bloco temático de Práticas Pedagógicas orientado pela professora Alessandra de Assis, realizado no Ciclo Dois. Seria no entanto, uma releitura do World Café, produzida de acordo com os desejos de um grupo que anseia por compreensões acerca de diferentes problemas que implicam no funcionamento de uma ou mais redes com vistas a uma educação de qualidade.

O World Café é uma técnica utilizada em um processo de criação coletiva em que se valoriza a geração de ideias inovadoras. Nesse sentido, a "desconferência" foi realmente muito significativa, pois além da apresentação de ideias para a proposta de intervenção oriunda de pessoas que integram o quadro de escolas das redes de educação de Ibititá, Irecê e Lapão, tive a oportunidade de ouvir desses profissionais

o que eles pensam sobre o trabalho do coordenador pedagógico. Sobre a técnica do World Café concordo que,

Busca-se por meio de um ambiente descontraído e bem humorado, com certa dose de irreverência e pressão, despertar a criatividade dos participantes resultando em um processo estruturado e criativo de geração de ideias com base na colaboração entre os indivíduos. Nesse contexto, o foco da aplicação da técnica 'World Café' é a geração de ideias de forma colaborativa. (TEZA et al., 2013).

Assim, a "desconferência" aconteceu no Parque da Cidade de Lapão<sup>13</sup>, cidade localizada a aproximadamente 8 km do centro de Irecê. No evento o grupo dos mestrandos organizou o espaço de modo que cada convidado se sentisse informado sobre o que seria discutido, e isso se deu através de uma alameda montada à entrada do Parque com banners que abordavam brevemente cada um dos temas de investigação dos mestrandos.

Para provocar as pessoas que viriam a contribuir com a minha pesquisa, propus o seguinte texto para a alameda:

#### O COORDENADOR PEDAGÓGICO: IDENTIDADE E INTERVENÇÕES NO CURRÍCULO

A complexidade que envolve a educação e a prática docente impõe-nos o desafio de compreender a identidade do coordenador pedagógico, a sua práxis e as possibilidades de intervenções no currículo da escola e da Rede. Considerando esse profissional um articulador dos processos formativos que são produzidos e desenvolvidos no cotidiano da escola.

Com a provocação acima, entre outras, os convidados se direcionavam para uma instalação produzida com elementos que remetiam a cada um e a todos os temas em pauta, tendo que se desvencilhar de uma teia de cordas para acessar e fazer a leitura dos objetos expostos. Ao final do ambiente, encontravam um mapa mental em que poderiam elaborar seu pensamento sobre os temas e registrá-lo para colaborar com a pesquisa.

---

<sup>13</sup> O Parque da Cidade de Lapão é conhecido também como antigo Parque Pesque e Pague, que foi desativado há alguns anos. É um parque municipal que dispõe de ambientes arborizados, serviço de restaurante e ambientes para a prática de atividades esportivas.

Instigados pelo texto exposto na alameda sobre o coordenador pedagógico e também pelos elementos da instalação que remetiam ao trabalho desempenhado por esse profissional no contexto da Rede, da escola e do currículo, os convidados expuseram ideias como os seguintes:

*"O papel do coordenador é subsidiar a prática pedagógica no cotidiano escolar, ou seja, levar sugestões ao professor para que o mesmo diminua as dificuldades de aprendizagem em sala de aula"* (colaborador 1)

*"Mudar é preciso e necessário"* (colaborador 2).

Observo que há muitos sentidos envolvidos no entendimento que as pessoas têm do papel do coordenador pedagógico, como por exemplo a ideia de que o coordenador é um profissional de suporte, aquele em que os professores devem se sustentar no enfrentamento das dificuldades. O segundo colaborador sinaliza para a necessidade de mudança e traz o sentido de que do modo como está organizada, a coordenação não atende as expectativas da comunidade escolar. Ainda, é possível que ele esteja sinalizando que a postura da coordenação está distante de um articulador pedagógico. Ou mesmo, pode estar querendo dizer que acha irrelevante a função do coordenador no "chão da escola".

Contudo, é pertinente enfatizar que o coordenador desempenha um papel fundamental de articulação do currículo escolar, o que envolve as questões mais diversas que se relacionam ao projeto pedagógico da escola, o que não o torna exatamente o aniquilador dos problemas que emergem ou estão instalados na escola e na sala de aula. Seria desse modo, responsável por buscar estratégias para que os problemas, inclusive os de aprendizagem sejam compreendidos pelos sujeitos envolvidos no processo.

Sobre a necessidade de mudança, leva-me a refletir que de modo geral, há dificuldades no cotidiano do trabalho de coordenação. Mudar é necessário para que o coordenador cumpra seu papel pedagógico, superando as incompreensões de que o coordenador é aquele que está sobrando, tem formação e que por isso tem competência para responder pelas questões administrativas da escola, ou mesmo, atividades secundárias da docência, como um auxiliar do professor, responsável por digitar, formatar, pesquisar textos didáticos, copiar e colar imagens, entre outras.

Na dinâmica da "desconferência", após saírem da instalação, as pessoas visitavam livremente as mesas temáticas, rodeando principalmente aquelas com as quais tinham sido tocados nos espaços anteriores - alameda e instalação. As mesas tinham uma placa que indicava o tema que seria discutido e estava posta para um gostoso café com comidas típicas da região. Nesse momento tive a oportunidade de ouvir um número maior de pessoas. Inicialmente eu acreditava que apenas os profissionais que atuam na coordenação pedagógica participariam dessa mesa.

Foi uma surpresa, antes mesmo da fala de abertura oficial das discussões a mesa que propus estava cheia de gente que rodeava, beliscava, esperava, especulava, olhava toda a organização do evento, ouvia o som belíssimo de voz e violão, mas não arredava o pé. Observar isso me motivou ainda mais para a discussão. A música tocada e cantada por uma dupla de jovens<sup>14</sup> recebeu e encantou o público ao chegar à área em que as mesas estavam expostas.

Ao final da música as pessoas que circulavam pelo espaço foram convidadas a sentar-se à mesa cuja temática proposta mais as interessava para iniciar as discussões. Nesse instante, apresentei-me como a anfitriã e expus um pouco sobre o meu interesse por essa abordagem. Pedi para que as pessoas se apresentassem no momento de suas falas. Uma das convidadas era uma estudante do curso de Especialização em Currículo Escolar - UFBA/Irecê que fora convidada para atuar como escrevente das discussões.

No processo de planejamento e organização da "desconferência", pensei que deveria criar uma dinâmica para instigar o diálogo com os convidados, por isso, como artifício disparador do debate, usei o sorteio de frases que remetiam à ideia do trabalho do coordenador pedagógico. São as seguintes:

- a. *Cabe ao coordenador pedagógico envolver o grupo em um trabalho coletivo.*
- b. *É necessário definir os espaços de atuação do coordenador pedagógico?*
- c. *O coordenador pedagógico é um mediador dos diferentes atores escolares, com o objetivo de construir um projeto político-pedagógico coerente com a realidade escolar.*

---

<sup>14</sup> Aqui é importante destacar e agradecer a brilhante participação dos músicos Vítor e Vitória, jovens talentos da música de Irecê-BA.

- d. *O diálogo ocupa lugar de destaque no âmbito de atuação do coordenador pedagógico. O seu trabalho concretiza-se pela mediação tornando-se um articulador entre os aspectos pedagógicos e administrativos?*
- e. *Até que ponto o âmbito administrativo compõe o espaço de trabalho do coordenador pedagógico?*
- f. *Supervisor ou coordenador pedagógico?*
- g. *Dentre as atribuições do coordenador: gestão da proposta curricular da escola?*
- h. *Funções do coordenador pedagógico: planejar, coordenar, gerir, acompanhar, e avaliar as atividades pedagógicas do currículo da escola. Isso requer formação profissional específica. Como podemos propor essa formação?*
- i. *É função do coordenador pedagógico promover a formação continuada dos professores no espaço /tempo do currículo da escola?*

As frases foram elaboradas com base em estudos e concepções acerca do trabalho do coordenador, levando em consideração seu potencial formativo nessa atividade, por considerar que a reflexão e a troca de ideias podem colaborar para a formação dos envolvidos. Essas frases estavam dispostas em uma cestinha rústica de bambu. A cada formação de mesa novas questões eram sorteadas e os convidados eram motivados a pensar e colaborar com a pesquisa.

Na mesa temática referente à coordenação pedagógica que propus, na condição de anfitriã, solicitei aos participantes para que um deles pegasse uma frase aleatoriamente dentre as que estavam na cesta, isso foi feito por uma professora. E assim começou de fato o diálogo permeado pelo café. Saiu então, a seguinte questão disparadora da discussão: "é função do coordenador pedagógico promover a formação continuada dos professores no espaço / tempo do currículo da escola?"

Ouvindo o primeiro questionamento, uma professora (colaboradora 3) tomou a dianteira e disse: "*não é função do coordenador promover formação. Essa é uma questão ampla, porém, nada o impede de implementar a formação. Articular entre professores, escola e secretaria*". Imediatamente outro professor (colaborador 4) interrompe e diz: "*é função, sim. Coordenador pode ser mediador. Formação continuada não é apenas um curso sistematizado, com toda a logística, mas pode promover momentos de estudo*". Nesse momento uma professora (colaboradora 5)



que atua na função de coordenadora complementa: *"as reuniões pedagógicas podem funcionar como momento para formação. Ele é um mediador para um bom planejamento e planejamento pode ser um momento de formação. O problema é que no trabalho de coordenação há muitos desvios e acúmulo de funções"*. Outro professor na função de coordenador (colaborador 6) ressalta: *"não está bem definido o papel do coordenador na escola"*.

No meio da conversa que seguia bem interessante, um professor (colaborador 7) diz enfaticamente: *"eu acredito que é responsabilidade do coordenador promover estudo, formação para outros agentes como porteiro, zeladores<sup>15</sup>, merendeiras, entre outros, junto com o gestor escolar. É papel do coordenador pensar a formação junto com o gestor"*. Outra professora (colaboradora 8) complementa: *"o coordenador contribui para o crescimento do professor, é essencial, pois às vezes o professor permanece o mesmo, muitas vezes não percebe a necessidade da mudança, de se formar continuamente frente às mudanças"*.

Nessa discussão acalorada, uma professora/coordenadora (colaboradora 9) dispara: *"há muitos investimentos na formação do professor e não há para o coordenador, muitas vezes há bloqueios para que os coordenadores participem da formação com os professores"*.

Faltando pouco para terminar o tempo dessa primeira formação de mesa, na condição de anfitriã e pesquisadora, especulo: *"Diante desse contexto que elaboramos aqui sobre a realidade e os ideais do trabalho de coordenador pedagógico, qual poderia ser uma proposta de intervenção para que alcancemos o desejado para a prática de coordenação?"* Logo fala um professor: (colaborador 10) *"já estive na função de coordenador, é muito difícil, mas o que é necessário mesmo é encontros para estudo entre os coordenadores"*. Outra (colaboradora 11) complementa: *"pensar um tempo e um espaço para essa formação"*.

Essa é a última fala desta mesa, pois os músicos começam a tocar e cantar indicando que os convidados devem trocar de mesa para contribuir com outras temáticas. Algo interessante aconteceu, uma professora (colaboradora 3) da Rede de Irecê disse que não iria para outra mesa, ficaria pois estava gostando muito

---

<sup>15</sup> O professor usa o termo zelador para se referir aos profissionais de serviços gerais.

dessa discussão. Percebi um interesse formativo, pois essa foi a primeira a participar da conversa, negando o papel formativo da coordenação pedagógica. Houve um interesse no sentido de consolidar ou modificar seu modo de pensar.

A segunda mesa começa a ser composta, eram 18 cadeiras por mesa, as pessoas começaram a trazer mais cadeiras para participarem dessa temática. Logo de início nem percebi esse movimento de cadeiras, o que acabou gerando problemas com as outras mesas, pois essas ficavam com a participação comprometida. Então, ao final dessa rodada tive que intervir e solicitar para que não trouxessem mais cadeiras, que os interessados voltassem na próxima formação de mesa.

Esse "problema" evidenciou para mim o quanto as pessoas se interessam por discutir as questões que envolvem a práxis de coordenação pedagógica. Esse interesse não aparece explicitamente nas ações das políticas voltadas à educação e a seus profissionais, contudo, percebi que há esse interesse sim, não apenas dos educadores que estão no enfrentamento da coordenação pedagógica, mas também dos professores que participaram com entusiasmo das discussões, sendo esses os principais atores do cenário revestido pelas atuações do coordenador.

Ao iniciar essa segunda mesa, apresentei-me para o novo grupo como a anfitriã e novamente expus um pouco sobre o meu interesse por discutir essa temática. E continuei com a dinâmica, solicitei para que as pessoas se apresentassem no momento de suas falas. Nesse instante, convidei os participantes para que um deles pegasse uma frase na cesta e que fizesse a leitura para o grupo. Um professor (colaborador 12) se dispôs a fazê-lo. A questão norteadora da conversa foi a seguinte: "Funções do coordenador pedagógico: Planejar, coordenar, gerir, acompanhar, e avaliar as atividades pedagógicas do currículo da escola. Isso requer formação profissional específica. Como podemos propor essa formação?"

Essa questão foi pensada para que as pessoas que fazem a educação acontecer no contexto real da escola pudessem refletir e colaborar com a pesquisa considerando a dimensão da prática que envolve a coordenação pedagógica. É importante destacar que o coordenador que é pedagogo não tem orientação em sua formação inicial para as atividades específicas que desenvolvem no seu cotidiano, por isso a necessidade de suscitar uma intervenção.

Diante disso, surge a primeira fala, que foi um desabafo em um tom bem contundente, "*se pensa que o coordenador já sabe tudo, já está pronto e acabado, por isso não se pensa necessidade de formação continuada*" (colaboradora 13). E segue com outras participações. "*Geralmente a nomeação para a coordenação pedagógica não considera a formação do profissional e não oferece essa formação*" (colaboradora 14). Nesse momento surge a terceira participação, de uma professora nomeada coordenadora pedagógica: (colaboradora 15) "*o grande problema é que temos que assumir várias funções, atribuições*".

Instigados a falar sobre possíveis intervenções no cenário que se apresenta nas redes para o trabalho do coordenador, os professores participantes são unânimes em ressaltar a necessidade de formação continuada para o coordenador. Sugeriram formações externas e internas, ou melhor, externas à escola a nível de rede e internas ao ambiente escolar. Disseram ainda que é imprescindível definir as verdadeiras atribuições do coordenador e esclarecer isso para todo o coletivo da escola. Um participante (colaborador 16) ainda disse que "*é importante promover a união entre os coordenadores, sair do seu espaço (escola), ir pensar na coletividade em outros espaços*". Outra fala que foi elaborada no grupo com a participação de todos é a de que "*deve-se reservar um momento de estudo para o coordenador dentro e fora do espaço escolar*".

Encerra-se o tempo para a mesa que foi muito rica de participações. Ao refletir sobre as colaborações compreendo que minhas hipóteses iniciais estão de acordo com o pensamento coletivo. Por isso, acredito ser urgente a necessidade de implementação de uma proposta de formação continuada para o coordenador pedagógico. E ainda, é preciso pensar no coletivo em intervenções que qualifiquem o trabalho do coordenador pedagógico.

O terceiro grupo começa a se acomodar à mesa enquanto vou fazendo a recepção na condição de anfitriã. Após a acomodação de todos, convido-os a tomar um cafezinho e degustar dos biscoitinhos servidos à mesa. Então me apresento, falo da minha aproximação com o tema e informo a dinâmica da conversa. Após o sorteio de uma questão disparadora por um participante a discussão começa de fato. "*Até que ponto o âmbito administrativo compõe o espaço de trabalho do coordenador pedagógico*"? Essa foi a questão norteadora do diálogo.

Nesse momento encontrava-me de pé próximo à mesa e pude observar bem todo o conjunto. Notei que houve um silêncio por um período maior que o das outras vezes. Alguns tentavam esboçar falas pouco elaboradas, outros retrucavam sem maiores esclarecimentos e aí eu instiguei: "como vocês percebem as ações do coordenador pedagógico na dimensão administrativa da escola?" Então um coordenador pedagógico (colaborador 17) disse: "*as atribuições do coordenador são altamente pedagógicas*". Outra professora (colaboradora 18) disse: "*mas o coordenador geralmente estabelece sua função entre coordenação e gestão*". Outra professora (colaboradora 19) ressaltou: "*o coordenador não deve ficar alheio, mas também não deve 'tomar conta da escola'*". Um professor (colaborador 20) que ouvia atentamente a discussão colocou sua opinião: "*Coordenação e gestão devem andar juntas, deve haver sintonia entre administrativo e pedagógico*".

Toda essa discussão se mostrou bem acalorada e com muitos entraves no desenvolvimento dos argumentos, considerei que essa questão gerou mais dificuldades para o desenvolvimento do debate. Em uma participação um professor (colaborador 21) disse que "*cabe ao coordenador fazer levantamento das necessidades com limitações. Ou seja, é preciso limitar a função do coordenador dentro do administrativo*". Com toda essa discussão, questiono: "O coordenador pedagógico tem realizado todas essas funções que citamos aqui de modo satisfatório"?

"*Nem sempre! Há muita coisa para o coordenador fazer no dia a dia da escola*". (Colaboradora 3). Essa foi a resposta que ouvi para a minha indagação. Aí pergunto: "O que poderíamos propor para mudar essa realidade imposta ao cotidiano da coordenação pedagógica"? Assim como nas outras mesas a resposta foi no mesmo sentido: formação continuada para o coordenador pedagógico. Nesse momento entram falas aleatórias, não sendo possível especificar os colaboradores: "*é preciso deixar claro, definido o papel de cada ator no espaço escolar*". Outra fala: "*deve-se buscar autonomia como coordenação, ter segurança do que faz, mostrar para que veio*". Ao soar a música dos jovens artistas, encerra-se essa mesa. Despeço-me e agradeço a participação de todos.

Pensando sobre o desenvolvimento do debate nessa terceira mesa, chego a concluir que o silêncio inicial, logo após o questionamento deve-se a dúvidas, incertezas,

insegurança em definir algo que na prática apresenta-se confuso. Isso porque de modo geral, os coordenadores estão imersos em um contexto em que suas atribuições são mal definidas e terminam que se envolvem em questões do âmbito administrativo que seriam de responsabilidade de outros profissionais, e nesse envolvimento se sobrecarregam e deixam a mercê as atividades inerentes ao seu papel. E a imagem que fica é de uma função indefinida.

Observo que ao colocar que a função do coordenador é "altamente" pedagógica, é um modo de expressar pela força da linguagem a necessidade de esclarecer que cabe ao coordenador gerir os aspectos pedagógicos. E ainda, dizer que o coordenador não deve ficar alheio, mas também não é ele quem tem que "tomar conta da escola", significa dizer que o coordenador também tem a responsabilidade dentro do coletivo pela construção da escola que deve ser partilhada por todos, mesmo porque o administrativo deve caminhar em favor do pedagógico.

Percebo nessas falas, que há o desejo de que o coordenador deve assumir o seu papel de liderança no coletivo, o que é necessário para a gestão do projeto pedagógico da escola. E nesse processo, também deixar claro para todos qual é o seu papel. Aparece aqui também a demanda por formação do coordenador pedagógico. Diante disso, concluo que os professores também reconhecem a necessidade de haver formação continuada para o coordenador.

Iniciamos assim o último círculo de debate. A última questão disparadora foi: "Dentre as atribuições do coordenador está a gestão da proposta curricular da escola?" Uma participante (colaboradora 22) enfatiza: *"pensar na proposta curricular faz parte das várias atribuições da coordenação"*. Após essa participação há bastante movimentação, e assim entram falas sem identificação da pessoa, sem a elaboração de um diálogo, percebi como discursos desconexos, e referiam-se de modo geral à coordenação pedagógica mas não diretamente à gestão curricular. Sem a identificação do colaborador, seguem as falas que diziam caber ao coordenador: *"assumir as funções que são de sua competência"*. *"Há necessidade de união entre os coordenadores"*. *"Criar uma associação entre os coordenadores com formação continuada"*. *"Delimitar a função do coordenador"*. *"Criar momento de estudo para a coordenação através da Secretaria de Educação"*. *"Criar momento de encontro entre coordenadores para troca de saberes"*. *"Fazer circular, promover acesso à literatura"*

*sobre a coordenação pedagógica*". Com essas falas concluímos as discussões e finalizamos também a dinâmica de world café.

Essa última mesa revelou inicialmente que há dificuldades em falar de currículo, talvez por isso as falas desconexas em relação à pergunta disparadora. No entanto os participantes vêm reafirmar os argumentos postos nos grupos anteriores. E de modo mais enfático defendem formações coletivas para o coordenador pedagógico, e até propõem incentivos acerca da literatura que trata da área de coordenação.

A desconferência também deu bases para reflexão sobre algumas categorias que abordo neste projeto, como a liderança das ações pedagógicas desenvolvidas no cotidiano da escola, o momento de planejamento com os professores, a responsabilidade do coordenador quanto à formação continuada do professor na escola, a articulação o Projeto Político Pedagógico e a orientação aos educadores, educandos e familiares.

Percebi que a liderança do coordenador é importante para a condução do trabalho pedagógico, no entanto, essa liderança está sendo comprometida pela grande carga de atribuições assumidas por esse profissional no cotidiano da escola. Isso fica evidente com as fala dos seguintes colaboradores: (colaborador 6) ressalta: "não está bem definido o papel do coordenador na escola"; (colaboradora 15) "o grande problema é que temos que assumir várias funções, atribuições"; "Há muita coisa para o coordenador fazer no dia a dia da escola". (Colaboradora 3).

Em relação ao momento de planejamento com os professores foi colocado que é fundamental a parceria do coordenador com o professor, e esse é um momento importante para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem e também de formação docente. "O papel do coordenador é subsidiar a prática pedagógica no cotidiano escolar, ou seja, levar sugestões ao professor para que o mesmo diminua as dificuldades de aprendizagem em sala de aula" (colaborador 1); a (colaboradora 5) por sua vez, defende o planejamento com o coordenador como um momento fecundo para a atualização docente, conforme revela: "as reuniões pedagógicas podem funcionar como momento para formação. Ele é um mediador para um bom planejamento e o planejamento pode ser um momento de formação".

A formação continuada do professor na escola é mais uma categoria importante para abordar quando se discute a função do coordenador na escola, pois o desenvolvimento profissional do professor acontece verdadeiramente quando este passa a vivenciar as situações pedagógicas. Nesse sentido, o coordenador das ações pedagógicas na escola torna-se um agente colaborador para o crescimento do professor na carreira docente. Sobre essa questão, na desconferência observamos que há divergências no modo de pensar do professor quanto ao papel do coordenador. "Não é função do coordenador promover formação. Essa é uma questão ampla, porém, nada o impede de implementar a formação. Articular entre professores, escola e secretaria". Essa é a opinião da (colaboradora 3). "É função, sim. Coordenador pode ser mediador. Formação continuada não é apenas um curso sistematizado, com toda a logística, mas pode promover momentos de estudo". Diante disso podemos observar que é imprescindível que o coordenador se posicione como um parceiro também desse processo formativo.

A articulação do Projeto Político Pedagógico da escola é mais uma das responsabilidades do coordenador, pois é nele que consta todo um planejamento coletivo que evidencia a identidade da instituição e seu caráter educativo, visa alcançar determinadas metas que foram almejadas pela comunidade para um ensino de qualidade. Portanto, é o coordenador pedagógico que estará à frente, exercendo a sua liderança no sentido de orientar e rever os caminhos que foram definidos pelo grupo, bem como colaborar para a organização das atividades e dos projetos educativos do processo de ensino e aprendizagem. Os colaboradores da "desconferência" salientam que: "as atribuições do coordenador são altamente pedagógicas" (colaborador 17); "pensar na proposta curricular faz parte das várias atribuições da coordenação"(colaboradora 22).

Em relação à orientação aos educandos e familiares nada de explícito sobre a questão foi abordado, no entanto, quando a discussão perpassa pela questão da responsabilidade do coordenador sobre o âmbito pedagógico e o sucesso do projeto de ensino e aprendizagem, fica subentendido que essa é uma demanda desse profissional, orientar pais, professores e estudantes no sentido de colaborar para que cada um compreenda o seu papel na instituição.

A "desconferência" foi sem dúvida uma oportunidade para colher informações sobre o fenômeno em evidência nessa pesquisa e propostas relevantes do imaginário coletivo para uma possível intervenção. As opiniões e argumentos que se apresentam desvelam verdades que são percebidas e sentidas por muitos, e devem ser consideradas em uma proposição de intervenção.

Ao finalizar a dinâmica de formação de mesas, após a saída dos convidados tivemos um momento de avaliação da atividade, momento em que ponderamos sobre diversos aspectos da atividade, mas enfatizamos os fatores que realmente vieram a contribuir com a pesquisa de cada mestrando, sempre considerando o ponto de vista da intervenção. Esse procedimento realizado em grupo, mas com objetivos específicos foi realmente muito importante para este estudo, pois foi capaz de revelar saberes importantes sobre o trabalho da coordenação pedagógica em uma perspectiva que supera a ideia de apenas uma rede.

Dentre as ações dessa pesquisa, há também diálogos estabelecidos com educadores que compõem a Rede de Irecê, lócus do estudo. Desse modo, a conversa inicia com os coordenadores pedagógicos que atuam em escolas de anos iniciais do ensino fundamental. Para iniciar, propus uma auto avaliação da prática registrada através da escrita. Isso porque o objetivo é promover um momento de reflexão individual sobre a atuação frente aos desafios da coordenação pedagógica, descrevendo livremente seu modo de pensar, deixando fluir seu sentimento acerca dessa realidade.

Para a proposição dessas técnicas de coleta de elementos busco fundamentos em Marli André ao discorrer sobre a pesquisa do tipo etnográfico. Para a autora, técnicas de coleta distintas e fontes variadas também caracterizam esse tipo de pesquisa. "O pesquisador em geral conjuga dados de observação e de entrevista com resultados de testes ou com material obtido através de levantamentos, registros documentais, fotografias e produções do próprio grupo pesquisado". (ANDRÉ, 2002, p. 39).



### 3.2 AS VOZES DOS COORDENADORES PEDAGÓGICOS DA REDE - AUTOAVALIAÇÃO

Com a auto avaliação proposta aos coordenadores pedagógicos parceiros dessa pesquisa, pude me aproximar do seu modo de pensar sobre o seu fazer no cotidiano. Através do registro escrito, o coordenador pode expressar seus sentimentos e evidenciar as dificuldades encontradas na sua prática. Assim, tive a oportunidade de dialogar com as falas expostas no texto elaborado pelas coordenadoras pedagógicas.

Para chegar aos coordenadores que seriam convidados para participar da pesquisa, alguns critérios foram criados. Sendo assim, o primeiro deles foi o fato de o coordenador ter sido efetivado através do concurso público de 2011. Depois desse, outros critérios que especificam cada um dos escolhidos, como: coordenar em uma escola que atenda a dois segmentos; coordenar em uma escola considerada de médio a grande porte, conforme o plano de carreira, e com muitos recursos a serem geridos; coordenar em uma escola com dois coordenadores pedagógicos, um por turno; e por último, coordenar uma escola de ensino fundamental.

Muito importantes são esses discursos para o diagnóstico da realidade dessa pesquisa, por isso tenho consciência de que atenção deve ser dada a cada detalhe para assim perceber os aspectos que constituem o contexto do cotidiano profissional da coordenação, o que me permitirá tecer compreensões para a defesa de uma possível intervenção.

Todos os coordenadores que participam da pesquisa demonstraram interesse, consideraram que é uma proposta bem relevante para a categoria, e não se preocuparam com a revelação de suas identidades, contudo, prefiro não expor os seus nomes verdadeiros, optando por designações fictícias. Para melhor identificá-los como coordenadores pedagógicos usarei a sigla CP em complemento aos seus nomes logo após as suas falas. E assim, nesse movimento apresento os parceiros da pesquisa e exponho os relatos que busco interpretar.

Em visita a uma escola de Ensino Fundamental I encontro a coordenadora Daniela, que me recebeu muito bem apesar de nos conhecermos pouco, pois essa é recém chegada à rede, ou melhor, está entre o grupo que assumiu o concurso em 2012. Então, contei-lhe a proposta que foi bem aceita e propus a auto avaliação. Deixei-a à vontade e disse que voltaria na semana seguinte. Ao deparar-me com o seu relato, observo o delineamento daquilo que venho construindo sobre o perfil que se apresenta pelo coordenador.

*Em meu cotidiano, procuro criar uma rotina de trabalho, planejar quais serão minhas ações / demandas para a semana: planejamento e estudo com professores, momentos de auto formação, estudo de estratégias que favoreçam a permanência e desenvolvimento dos estudantes, entre tantas outras atividades que nos competem; no entanto, na grande maioria das vezes, meus objetivos não são alcançados. Sinto-me como alguém que deve estar pronta para atender e resolver emergências e conflitos o tempo todo. (DANIELA CP).*

Ao refletir sobre sua fala percebo coincidências com diversas outras expressadas por outros coordenadores, geralmente em reuniões e encontros na Secretaria de Educação. Essas falas relatam a quantidade e intensidade do trabalho pedagógico na perspectiva da articulação pedagógica. É importante ressaltar que sempre que há uma oportunidade, os coordenadores expressam suas angústias relacionadas ao desempenho da função. Assim como em outros discursos, observo que há uma intenção de organizar o trabalho ao planejar as ações da rotina, contudo, as emergências aparecem como uma avalanche e se sobrepõem às ações previstas anteriormente. Nesse panorama há ainda esse sentimento de prontidão como algo necessário. Está disponível às intercorrências para corresponder ao grupo, pois isso é o que esperam do coordenador pedagógico.

A reflexão acerca dessas colocações levam-me a compreender que o sentimento de desespero, de frustração e de prontidão necessária ocorrem porque ainda não há um entendimento por parte do grupo acerca do papel do coordenador pedagógico na escola, e esse, ainda não tem segurança para impor-se diante das demandas e constantes solicitações. Sabemos que o cotidiano não é estático, e em sua dinâmica ocorrem situações não previsíveis, porém, sentimos a necessidade de pensar em uma organização da vida para orientar-nos no mundo e nas relações nele

estabelecidas, quando essa tentativa de organização distancia-se muito em sua concretização, causa-nos além da frustração, também o sentimento de negação profissional pela não realização do projetado.

*Os sentimentos que vivencio são os mais variados, ora a frustração toma conta de mim, percebo-me desenvolvendo atividades que não me competem, principalmente atividades exclusivas do professor: elaborar integralmente atividades, provas, relatórios; ora alegro-me em poder sugerir, ajudar a produzir aulas mais atraentes, possibilitando assim, uma aprendizagem melhor ao aluno. (DANIELA CP).*

A busca pela cumplicidade com o trabalho docente, a necessidade de ser valorizado pela implementação de ações importantes, além da incompreensão da função da coordenação pedagógica, leva ao profissional dessa função, a submeter-se à realização de atividades que não são de sua competência. E nesse turbilhão de sensações, nessa submissão também tem a satisfação com a contribuição, a concretização de um projeto que não é seu diretamente, pois pertence ao professor e aos alunos. Há uma relação necessária entre a alegria, esperança e a atividade educativa, que nos potencializa para resistir aos obstáculos. (FREIRE, 1996).

Sentir alegria é fundamental em nosso cotidiano profissional, mas a prática do coordenador pedagógico deve constituir-se como uma função capaz de produzir e concretizar projetos específicos para a formação dos educandos, que venham colaborar com o desenvolvimento da escola como um todo, inclusive com o crescimento profissional do professor, e assim, nem sempre é possível cultivar a felicidade, há situações em que as negociações não agradam a todos os envolvidos.

A colaboração da coordenadora Daniela CP foi de grande relevância, expôs francamente seus sentimentos e ainda, posicionou e diante da realidade ao dizer que *"é imperativo uma formação continuada, que proponha orientar o papel do coordenador dentro da escola e possibilite construir nossa identidade nesse espaço"*. (DANIELA CP).

Nesse movimento inicial da pesquisa ainda tive a colaboração de mais duas coordenadoras pedagógicas, ambas também admitidas no último concurso. Sendo Mona Lisa e Sandra seus nomes fictícios. Observo que essas, tiveram um pouco

mais de moderação em descrever seus sentimentos e foram mais contidas e formais em suas expressões. A coordenadora pedagógica Mona Lisa diz que percebe-se *"Como uma articuladora e organizadora dos elos que se criaram entre escola, o professor e o aluno. Ou seja, um responsável pela direção das ações que atenderão as especificidades culturais, sociais e políticas da comunidade escolar"* (MONA LISA CP).

A exposição acima da coordenadora pedagógica Mona Lisa remete-me a pensar nos ideais da função que é o desejo de todo aquele que a exerce. Ser cúmplice do professor, gestor, aluno e demais técnicos da escola, visando a articulação do projeto pedagógico desenvolvido pela comunidade e favorecer o avanço contínuo da instituição.

A colaboração da coordenadora Sandra pauta-se em um relato das atividades diárias. *"Chego à escola e me direciono para a sala de coordenação, lá se encontram os professores para o planejamento. Quando não está muito corrido realizo uma leitura ou passo um vídeo para estimular / instigar aos professores"*. No exposto aqui percebo que as emergências é que determinam as ações da coordenação. Isso é possível observar na fala: *"quando não está muito corrido"*, pois se assim estiver, não há como realizar o que fora projetado e isso se repete rotineiramente pois a escola funciona de modo muito dinâmico, tendendo àqueles que não têm a obrigação da docência direta a mudar seu o rumo constantemente.

*Em seguida passo as informações do que ocorrerá na semana (avisos diários), ajudo também na elaboração de atividades e formatação das mesmas, auxílio na busca de vídeos educativos, músicas, livros e jogos para proporcionar uma melhor aprendizagem. Deixo os professores livres e vou cuidar de outros afazeres (correção de atividades, de avaliações, análise de cadernetas, ou outras demandas da escola), mas sempre estou à disposição dos mesmos. (SANDRA CP).*

Na continuidade da análise dessas falas, ressalto que no discurso acima como também em muitos outros aparecem as demandas da escola, o que é posto como imperativo. São demandas tão amplas que por inúmeras vezes não são especificadas. Enfatizo ainda, a necessidade de o coordenador colocar que sempre está à disposição dos professores. Estar atento, ser parceiro e articular as propostas pedagógicas exige mesmo disponibilização permanente? Essa é uma questão que

surge para mim nesse momento e que preciso refletir e buscar fundamentos para me posicionar.

O último coordenador a participar da pesquisa se recusou a participar. Coordena uma escola do Ensino Fundamental II. Disse que a escola estava um caos, que ele estava muito sobrecarregado com os diferentes momentos de planejamento dos professores e que não teria tempo. Diante de suas justificativas insisti mais uma vez, porém, não fui bem sucedida.

Confesso que fiquei bastante surpresa com a atitude do coordenador, que foi bem diferente das demais convidadas. O comportamento desse profissional revelou medo de ter a sua prática "invadida" por um pesquisador. Talvez ele tenha entendido que estaria sendo levado a julgamento. Por ter sido muito contundente em suas respostas negativas, acredito que ele teve receio de evidenciar as suas dificuldades com os professores ou mesmo com a organização da sua rotina.

As reflexões sobre o que os sujeitos envolvidos nessa pesquisa revelaram até aqui permite criar um quadro de ideias não definitivas, mas norteadoras da situação atual da coordenação pedagógica na Rede. Posso concluir que esse profissional enfrenta dificuldades que são oriundas de fatores diversos. Contudo, lanço-me a dedicar esforços diante da suposição de que a comunidade escolar ainda não tem claro qual é a função do coordenador pedagógico, e que mediante uma intervenção nesse sentido, especialmente junto ao próprio coordenador, muitos dos outros fatores serão minimizados.

A auto avaliação proposta foi muito pertinente, pois foi a oportunidade de perceber na individualidade aquilo que muitas vezes temos visto em reuniões coletivas promovidas pela Secretaria de Educação ou assembleias do sindicato. Esses encontros que tem finalidades outras, muitas vezes são tomados por falas de desabafo acerca da prática vivenciada pelos coordenadores dentro do espaço da escola e na própria Rede quando se trata de questões como sobrecarga de trabalho e valorização do cargo.

### 3.3 AS VOZES DOS COORDENADORES PEDAGÓGICOS DA REDE – ENTREVISTA

A entrevista é mais um dos movimentos desse trabalho que visa evidenciar as vozes dos coordenadores pedagógicos através de um diálogo estruturado com base em categorias que serão detalhadas ainda nesse texto, que discute a ação do coordenador pedagógico na escola. Além das entrevistas com as colaboradoras Graciete Dourado e Flávia Monteiro já explicitadas acima, que foram realizadas com questões abertas, por meio de uma conversa rica e desveladora dos elementos que constituem o histórico da coordenação pedagógica na rede, esse procedimento também foi realizado com sujeitos participantes dessa pesquisa que atuam na coordenação de escolas da Rede atualmente. Assim, tem o intuito de compreender o que pensa esse profissional sobre a liderança do coordenador no cotidiano da escola, o planejamento e seus desdobramentos como a formação do professor, a articulação do Projeto Político Pedagógico e o seu papel de orientador de educandos, famílias e professores. As entrevistas são realizadas individualmente.

Então, para refletir sobre o que pensa o coordenador sobre as categorias acima, a primeira questão que é colocada é a seguinte: “Você se percebe como um (a) líder das ações pedagógicas desenvolvidas no cotidiano da escola? quanto a essa liderança, quais são as suas principais dificuldades?” Diante desse questionamento as entrevistadas respondem o seguinte:

A coordenadora Daniela diz que “liderar não é fácil e nem todo mundo tem o perfil”. E que “na coordenação tem que ouvir o outro, não pode deixar para o outro fazer”. É necessário “ouvir a todos, selecionar e depois tentar passar para todos de uma forma mais tranquila”. Liderança é um “processo que cabe primeiramente ouvir”. E a principal dificuldade é “o tempo”, “o tempo é quebrado demais, não paro um minuto, não tenho espaço para pensar, ora com aluno, planejamento, vários professores, não tem espaço para pensar e ver o que precisa melhorar, de segunda a sexta muita coisa para fazer”.

Sobre essa questão a coordenadora Mona Lisa diz: “eu sei que há uma liderança, que a gente está à frente do trabalho pedagógico da escola, mas eu não gosto de impor uma liderança, eu gosto de conquistar, prefiro ter o professor ao meu lado do

que chegar impondo as coisas a ele, e até então tem dado certo. Não é um líder que se isola e dá ordens, é um líder que está junto construindo as nossas metas”. Quanto às dificuldades, diz que “não há dificuldades gritantes, são mais relacionadas à dificuldade do não saber do professor para fazer algo, e essas, são superadas no caminho”.

A coordenadora Sandra diz que tem consciência do seu papel de líder do pedagógico na escola, contudo, há momentos em que essa liderança é perdida em meio a tantas atribuições. “Tem situações que faz com que eu perca essa liderança, mesmo sabendo que sou eu que tenho que puxar o carro”. Mais uma vez a questão do tempo para pensar sua prática é um dos maiores problemas colocados pela coordenação aqui representada. “Temos pouco tempo com os professores, que se apegam muito aos conteúdos de aula, então a liderança no encaminhamento das ações fica prejudicada”.

Além do pouco tempo para refletir e planejar a prática, outra questão que emerge a todo o tempo é a questão das diferentes demandas de trabalho, que nem sempre estão relacionadas ao pedagógico, mas acaba recaindo sobre os “ombros” do coordenador. Essa questão pode ser explicada tomando o próprio coordenador como referência. Talvez o fato de não haver uma compreensão mais real da função e do território de atuação desse profissional na escola faz com que ele e os outros sujeitos do processo o reconheça como um agente da educação com disponibilidade para atender toda e qualquer emergência do cotidiano escolar.

A segunda pergunta que norteia a entrevista é a seguinte: “Como você compreende esse momento de planejamento com os professores? quais são as suas maiores dificuldades com relação ao planejamento com o professor?” As respostas obtidas foram as seguintes:

“Pelo fato de ser nova na coordenação eu tive muita dificuldade de sentar, de começar algo com o professor, mas aí fui aprendendo com as experiências de alguns colegas que foram me passando e depois pude perceber que esse momento era também para discutir projetos e também ouvir o desabafo do professor”. Essa é a fala da coordenadora Daniela, que segue relatando que suas maiores dificuldades

com o planejamento são em relação “às ações serem realmente colocadas em prática”.

Sobre a questão do planejamento a coordenadora Mona Lisa ressalta que “o planejamento é a parte essencial da coordenação, estar e sentar com o professor.” “Planejo as atividades, sequências, projetos”. “Quem chega na escola me encontra lá no planejamento”. Em relação às dificuldades, ressalta que “é a falta de domínio do professor com as tecnologias e com isso as atividades do professor recaem sobre mim”.

O momento de planejamento é compreendido por Sandra como um espaço propício para formação docente. “Quando trocamos ideias, fazemos leitura é formação”. Porém há questões que dificultam essa ação como, “a falta de organização de uma rotina que permita esse planejamento” que é entendido como formativo. De acordo com a coordenadora mais uma vez a questão de desvio da função é uma das maiores dificuldades na prática da coordenação. É comum ao coordenador deixar a sair de sua rotina pedagógica para tratar de afazeres que pertencem a outros profissionais. “Há também dificuldades com determinados professores que se fecham com seus problemas e não buscam a parceria do coordenador pedagógico”.

A terceira questão colocada foi: “O que você pensa sobre a formação continuada do professor na escola? Qual é a responsabilidade do coordenador quanto a essa ação? Você têm encontrado dificuldades para implementar a formação do professor na escola?”

Daniela responde que “deve acontecer essa formação, mas é muito complicado, porque nem todos os professores aceitam, eles não falam abertamente, mas questionam com comentários do tipo: ‘para que essa formação?’” segue dizendo que “hoje professores e coordenadores têm a mesma formação então é complicado fazer uma formação no planejamento”. “E ainda tem a questão da resistência, do professor não aceitar e da insegurança do coordenador”.

Mona Lisa deixa evidente: “vou ser sincera, venho pensando muito sobre tanta formação com o professor na Rede, nas nossas reuniões aproveitamos para refletir sobre as aprendizagens dos nossos alunos”. “Essa questão de trazer tema como



indisciplina, avaliação, entre outros, ... O professor já tem bagagem demais”. “Tá na hora de pegar o que o professor já sabe e trabalhar em cima disso”. “No planejamento nós temos dificuldade de fazer formação, para os professores o tempo é sagrado”. Nesse trabalho de formação “percebo que alguns professores ficam se escondendo, essa é principal dificuldade”.

Para a coordenadora Sandra a formação do professor na escola é uma responsabilidade do coordenador pedagógico com o apoio da gestão e dos próprios professores. Sandra ressalta que “o coordenador tem a responsabilidade de diagnosticar as dificuldades do professor para superar práticas deslocadas, sem significado real para o momento e as questões vivenciadas”. Contudo, o coordenador enfrenta dificuldades com a falta de tempo para planejar, olhar o pedagógico. “Se eu não tenho tempo para o professor então, é um empecilho para a formação”. E ainda salienta que “também a falta de definição da nossa função não nos permite a entrega a essa formação”.

A entrevista segue com a seguinte questão: Você tem conseguido articulação o projeto político pedagógico da escola? Quais são as maiores dificuldades? Daniela responde que: “é muito complexo o uso do PPP da escola no planejamento, já tentei várias vezes voltar para o projeto, não consigo”. “As maiores dificuldades estão no conhecer do projeto pelo grupo e na elaboração que não é coletiva, é fragmentada, termina sendo assim pela falta de tempo”.

Sobre o Projeto Político Pedagógico a coordenadora Mona Lisa diz que em se tratando da Rede, de acordo com o que se houve, a escola na qual atua “foi uma das poucas escolas que conseguiu revisar o PPP nesses últimos anos”. “O que se houve é que o PPP não está existindo na escola, está lá engavetado, os professores não conseguem saber o que tem no Projeto. E nós conseguimos revisar o PPP, mas foi um ano trabalhando”. Ressalta ainda que, “o PPP está sempre presente na mesa de planejamento do professor”.

Sandra diz que o Projeto Político Pedagógico da escola em que trabalha foi atualizado esse ano. “Fizemos com que ele seja vivido, ele tem fundamentado as nossas ações”. Bem diferente de outras escolas que eu sei que o PPP fica engavetado.

A próxima indagação que dá seguimento à entrevista diz respeito à postura do coordenador pedagógico no direcionamento de diferentes questões que são desencadeadas na escola em relação ao comportamento dos educandos e suas famílias, sendo elaborada da seguinte forma: na sua prática cotidiana você faz orientação aos educandos e familiares, ou essa é uma ação exclusiva da direção da escola?

Sobre essa indagação a coordenadora Daniela responde que “há contribuição de toda a equipe de gestão nesse sentido. Recebo muitos pais, principalmente das crianças que tem uma dificuldade a mais. Muitos são os problemas que chegam e as vezes ficamos de mãos atadas porque nem tudo vamos conseguir resolver”.

A coordenadora Mona Lisa diz que essa orientação é compartilhada com a direção da escola. Ressalta que “o fato de a diretora da escola ser coordenadora pedagógica de concurso e por isso, ter conhecimento da prática pedagógica, contribui bastante para o trabalho na escola e para a compreensão da função da coordenação”.

Sobre a questão da orientação Sandra disse que faz sim e que “quando a família chega à escola já é encaminhada a mim”. Ressalta ainda: “acho importante a preocupação com o outro, colaborar com os diferentes problemas familiares. Sinto angústia porque pareço pequena diante dos problemas”.

As diferentes falas dos coordenadores acerca das questões levantadas nas entrevistas são bem direcionadas para problemas comuns como a gestão do tempo no cotidiano da escola e a importância deste, se voltar para o pedagógico. E ainda, a questão de demandas de outras funções que recaem sobre o coordenador. Diante disso, levanto a hipótese de que o fato de a função do coordenador pedagógico não estar bem clara para os demais profissionais da escola e também para o próprio coordenador leva-o a preencher e acarretar o seu tempo com diversas funções que se distanciam do pedagógico. São atribuições que se relacionam ao funcionamento da escola e das ações pedagógicas, mas não são especificamente o conhecimento docente e de ensino aprendizagem e nem o projeto da instituição, que são realmente a ocupação do coordenador pedagógico.

### 3.4 OBSERVAÇÃO IN LOCO

Ao propor o procedimento da observação para esse estudo, tem imbuído o objetivo de caracterizar a ação do profissional da coordenação pedagógica nas escolas da Rede, desvelando os processos, as relações e as experiências pedagógicas que ficam guardadas no cotidiano de cada escola e que são elementos importantes para pensar a coordenação e possibilidades de intervenção.

Inicialmente tive a intenção de me distanciar do objeto, no caso a ação da coordenação, com o objetivo de apreender os mais diversos sinais que constituem a prática da coordenação. No entanto, a observação da atuação do coordenador pedagógico no “chão da escola” permitiu reviver as sensações e aflições da coordenação no cotidiano da escola. Nos primeiros momentos não consegui suspender-me da função, coloquei-me no lugar da coordenadora e sentia-me até ofegante, tamanha é a minha implicação com o ambiente da escola e da coordenação.

Essa situação vivenciada durante as observações é abordada por André ao problematizar: “como conseguir um distanciamento do objeto estudado que permita por um lado fugir ao senso comum, já que se estuda em geral um contexto ‘familiar’, e por outro lado possibilite um controle dos próprios preconceitos e limitações pessoais”? (ANDRÉ, 2002, p. 43).

Nesse sentido, nos momentos posteriores fui tomando distanciamento e buscando elementos novos, vendo como o trabalho de coordenar professores, educandos, o tempo e o espaço da escola realmente exige muito esforço do profissional. Pude perceber que há pouca organização das atribuições, o trabalho acontece basicamente em atendimento às emergências. Além de um esforço mental há também um grande comprometimento físico, no sentido de que a atividade de coordenação exige atenção aos diferentes ambientes da escola.

As observações aconteceram em dois momentos com cada um dos coordenadores em suas respectivas escolas. Na condição de pesquisadora, eu combinava previamente com os coordenadores para ir à escola. Em nenhuma das vezes que

busquei realizar a atividade houve resistência por parte dos participantes. E então, ao chegar à escola, era bem recepcionada por eles. E assim conduzia a observação que tinha duração de duas horas e meia.

A condução das observações era livre, não havia um esquema de aspectos pré-determinados. A intenção era apreender as informações que fossem evidenciadas no momento. No entanto, direcionava uma atenção especial para os momentos de planejamento, pois é um espaço onde o coordenador comporta-se como um líder, trabalha questões de formação e orientação do professor, o Projeto Político Pedagógico, entre outras.

Durante esse procedimento percebi que essa liderança aparece mais na postura de uns do que em outros. Isso porque, observei que há profissional da coordenação que mostra mais a sua posição com orientações, posicionamentos mais ativos diante das propostas dos professores. E há também a evidência de uma coordenação menos marcada, no sentido de se colocar mais diante do professor, sendo poucas as inferências, como se as possibilidades de diálogo não fossem suficientes para mudança na prática proposta.

A liderança do professor é perceptível também quando se pode registrar um maior envolvimento desse profissional nos vários ambientes da escola e com os diferentes profissionais, educandos, gestão e mesmo com os docentes em distintas atividades. Como por exemplo, quando um docente em uma atividade de sala de aula ou transitando pelo espaço da escola interpela o coordenador para solicitar-lhe ou partilhar algo, leva a compreender que esse coordenador é aberto e toma para si a responsabilidade da articulação pedagógica da escola. Diferente da posição que se coloca o coordenador que se fecha em sua sala ou mesmo na sala de planejamento, considerando apenas esse o seu âmbito de trabalho.

Outro ponto para o qual voltei a atenção foi para a questão: o que faz o coordenador pedagógico? E então, nessas oportunidades observei que o coordenador faz muito. Acompanha o professor no planejamento, um momento que pode se desdobrar em muitas ações, porém observei situações de socialização de planejamentos e relatórios de educandos. Percebi que os coordenadores são muito convidados a estar em reuniões com os gestores, sendo essas reuniões bem demoradas,

geralmente consumindo muito tempo da coordenação. E ainda, que esse profissional administra os recursos pedagógicos, além de atender estudantes, famílias e as solicitações externas da Secretaria de Educação.

A observação foi bem interessante, possibilitou ver de fora o comportamento do sujeito objeto do estudo inserido em seu contexto de atuação, evidenciando as suas angústias e sensações que são relatadas através de suas falas. Apesar de não ser um ambiente estranho a mim enquanto pesquisadora e também coordenadora pedagógica desta rede, pude perceber como as práticas dos diferentes profissionais apresentam-se bem parecidas. Leva a entender que a prática da coordenação segue o fluxo do movimento natural da escola, com poucas intervenções dos sujeitos coordenadores.

Os movimentos que compreendem a metodologia desse trabalho tentam apreender as particularidades do modo de pensar, agir e criar dos sujeitos pesquisados, especialmente dos profissionais da coordenação pedagógica da Rede de Educação de Irecê, para assim, delinear um panorama deste contexto de atuação pedagógica permitindo a proposição de uma intervenção que oriente o coordenador no sentido de conhecer a prática docente, compartilhar com a equipe de gestão as intenções de promoção da escola, bem como, ampliar a visão acerca do espaço da escola como um todo e buscar qualidade na aprendizagem e no desenvolvimento dos estudantes e dos professores, constituindo-se assim em constante aprendizagem da ação de coordenação pedagógica.

É importante destacar que esse estudo envolveu-se na compreensão das nuances da prática da coordenação pedagógica da Rede, refletindo sobre o seu papel e a identidade do coordenador no chão da escola. Destarte, a pesquisa não possibilitou a construção de um perfil único, um modelo de coordenador a ser construído e seguido pelos profissionais no exercício da função, e nem era a intenção, mas sugere que por meio de uma intervenção, possa colaborar para que cada indivíduo em sua subjetividade construa o seu perfil próprio de atuação.

#### 4 A AÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO

O coordenador pedagógico é um educador, o profissional da escola responsável pela organização e desenvolvimento das questões pedagógicas. Nesse particular, é ele o responsável por acompanhar professores, alunos, projetos, entre outras demandas referentes ao trabalho pedagógico. Mas para que o coordenador se dedique às suas atribuições pedagógicas, é preciso que todas as funções dos diferentes sujeitos sejam bem definidas. Não cabe mais ao coordenador ficar "apagando incêndios", resolvendo situações diversas aleatoriamente.

A ocupação cotidiana do coordenador pedagógico requer um planejamento de atividades e assim como acontece com o professor, uma reserva de tempo para a sua organização profissional. Como intervir na realidade da escola sem uma estruturação previamente refletida e registrada? No caso dos professores, há uma reserva de tempo para organização do trabalho docente previsto em leis<sup>16</sup>. Entretanto, para os coordenadores pedagógicos essa prerrogativa ainda é bem distante na maioria das escolas da Rede Municipal de Educação de Irecê, sendo um dos principais empecilhos à organização do tempo de planejamento junto ao professor, além da falta de espaço adequado para acomodação desse profissional.

A administração do tempo para o coordenador é mesmo um grande problema. Muitas são as obrigações burocráticas que preenchem o cotidiano deste profissional. Geralmente há inúmeras planilhas para preencher, gráficos e tabelas de rendimentos para interpretar, relatórios a serem elaborados, dados para serem levantados, solicitações da Secretaria de Educação, atendimentos a pais e a alunos, além da organização de eventos diversos. Além de tudo isso, a indisciplina dos alunos e a falta constante dos professores são fatores que consomem muito tempo e investimento da coordenação. Há que se ressaltar que o acompanhamento do trabalho pedagógico dos professores deveria ser a prioridade da atividade de coordenação, e que diante de tantas demandas, essa acaba sendo comprometida.

---

<sup>16</sup> Leis 894 e 895 de 2010 que dispõem sobre o Plano de Carreira e o Estatuto do Magistério público de Irecê, de acordo com a LDB.

Todas as dificuldades colocadas para o coordenador pedagógico no exercício de sua função comprometem diretamente o desenvolvimento dos projetos das escolas, pois, na tentativa de superá-las o coordenador é levado a agir improvisadamente, distanciando-se de seu plano de ação. Nesse sentido, refletindo sobre o posicionamento de Franco (2008), concordo que no contexto geral, "as escolas são percebidas pelos coordenadores como espaços de pouco planejamento e muita improvisação, e as atividades cotidianas são conduzidas por ações espontaneístas, emergenciais, superficiais, baseadas no bom senso". (FRANCO, 2008, p. 123).

A ação da coordenação pedagógica tem um âmbito bem maior do que a resolução de questões burocráticas e problemas administrativos como a falta de professores, indisciplina e problemas de ordem social dos demais profissionais da escola, estudantes e suas famílias. Está na zona de atuação didática e pedagógica junto aos professores, implica na compreensão e atualização da práxis educativa, das teorias que fundamentam as ações docentes. É fundamental para o coordenador conceber que a essência de sua função é a práxis pedagógica.

Nessa perspectiva, o conceito de práxis é compreendido aqui como uma ação educativa atualizada a partir de um movimento de reflexão sobre a experiência vivida com base em teorias que fundamentam a prática. De acordo com o dicionário de filosofia Abbagnano (1998), práxis é a transcrição da palavra grega ação. É uma terminologia marxista. "Marx dizia que é preciso explicar a formação das ideias a partir da práxis material". (ABBAGNANO, 1998, p. 786). Seria a evolução do saber teórico imbricado no fazer prático que em atividade reflexiva gera um novo saber teórico. Nesse sentido Tardif destaca que,

O trabalho dos professores de profissão deve ser considerado como um espaço prático específico de produção, de transformação e de mobilização de saberes e, portanto, de teorias, de conhecimentos e de saber-fazer específicos ao ofício de professor. Essa perspectiva equivale a fazer do professor [...] um sujeito do conhecimento, um ator que desenvolve e possui sempre teorias, conhecimentos, e saberes de sua própria ação. (TARDIF, 2011, p. 234 e 235).

O posicionamento de Tardif revela a compreensão de que o educador produz suas próprias teorias, e são elas que fundamentam a ação. O autor continua dizendo que todo trabalho tem um trabalhador consciente de seu fazer. "O trabalho – como toda

práxis – exige, por conseguinte, um sujeito do trabalho, isto é, um ator que utiliza, mobiliza e produz os saberes de seu trabalho”. (TARDIF, 2011, p. 236).

Nesse sentido, Alves, Gueudeville e Jesus (2012, p. 96) destacam que "o coordenador pedagógico necessita de uma maior conscientização quanto ao seu papel enquanto agente educacional, papel esse que não se restringe à mera coleta de dados e atendimento das urgências do dia a dia da escola". No sentido exposto por Tardif, seria a atualização do seu saber fazer, por meio de uma práxis reflexiva, buscando sempre a partilha de experiências e saberes, com uma postura colaborativa.

Coordenar uma instituição educativa em seu aspecto essencial que é o pedagógico é uma atividade um tanto complexa pelas relações que são estabelecidas nesse campo de ação, o que exige conhecimento e compromisso com a realidade. O campo pedagógico está imbricado em ações políticas, administrativas, profissionais, pessoais, pedagógicas e se constitui coletivamente. Portanto, o projeto da escola jamais alcançará o êxito desejado se constituir uma bandeira de luta apenas do coordenador pedagógico. Por isso mesmo a defesa por posturas colaborativas de todos que compõem o grupo da escola.

Nessa perspectiva, suponho que o sucesso de uma instituição escolar compete a um ambiente organizado, constituído por uma equipe comprometida que busque excelência na implementação de suas ações. Essa equipe deverá ser constituída por educadores abertos às mudanças necessárias ao movimento do mundo, por uma comunidade não omissa, por uma equipe gestora competente e também, pela presença de um coordenador pedagógico, capaz de gerir o projeto pedagógico coletivamente.

No âmbito da discussão sobre educação de qualidade, o perfil de líder do coordenador pedagógico significa a orientação para a tomada de decisões sobre o que se ensina, como se ensina, a partir de que finalidades, a quem se destina e com que objetivos, bem como a atualização do currículo, do tempo e do espaço da escola, o que implica em compromisso com o corpo docente, educandos e equipe de gestão. E para a tomada de decisões tão complexas acrescenta-se ainda atenção para os recursos necessários à efetivação do ensino com a qualidade



almejada. É um perfil que inspira posicionamento político de quem acredita na educação, nas necessidades e possibilidades de transformação desta.

Além disso, com a experiência que venho construindo nas minhas vivências em torno da coordenação pedagógica, atuando como professora e sendo coordenada e também, no exercício da coordenação pedagógica, além de pesquisadora desse campo, tenho deduzido que o trabalho mais importante do coordenador pedagógico situa-se no âmbito da práxis. Significa que seu trabalho é resultado de uma prática que não se repete e nem se multiplica, mas se transforma constantemente, e assim também é sua responsabilidade promover uma ação refletida e transformadora junto ao corpo docente, através da efetivação de uma práxis que tenha um significado real.

A pesquisa de literaturas que discutem o caráter da atuação cotidiana do coordenador pedagógico e a sua postura profissional, bem como o confronto com as informações encontradas na pesquisa de campo, me fez chegar à compreensão de um esboço de determinadas ações que são fundamentais ao trabalho do coordenador pedagógico e que cabe uma reflexão. Essas ações são abordadas como categorias discutidas na sequência.

#### 4.1 LIDERANÇA PEDAGÓGICA NO COTIDIANO DA ESCOLA

A vivência cotidiana da escola é carregada de situações diversas, em que algumas podem ser planejadas / organizadas, não em sua totalidade, pois o funcionamento do mundo não é estático e previsível. Aqui nessa reflexão penso também nas vivências que seguem um ritual pré-programado que tenta contrariar o caráter dinâmico do mundo. Para tanto, cito a divisão dos tempos de aula, a programação curricular diária, a hora da chamada, a hora do recreio, atividade oral, atividade escrita, entre outros.

Para o coordenador pedagógico a vivência no dia a dia na escola também apresenta rituais programados como observação do pleno funcionamento das turmas,

providências acerca de atividades, acompanhamento do planejamento docente, reuniões, orientação de alunos e professores, atenção para atendimento das designações da Secretaria de Educação e outras atribuições como implementação de projetos inovadores.

Pensar a escola em sua vivência, diria em plena atividade, os delineamentos de um modo de gestão, a realização de seus projetos, os programas, as relações que são construídas, as dificuldades, os êxitos, a comunidade, os diferentes setores, as evidências, as ocultações, as emergências, tudo aquilo que constitui o cotidiano da instituição é importante para compreender a atuação do coordenador pedagógico nesse emaranhado diverso de situações. "As pesquisas educacionais tem demonstrado à exaustão que as escolas que têm ensino de melhor qualidade contam sempre com a presença de alguma liderança pedagógica". (VASCONCELLOS, 2009, p. 67).

Nesse sentido, compreender o papel desempenhado pelo coordenador no desafio de liderar o pedagógico, significa também, perceber o movimento da escola rumo à formação dos educandos e dos demais sujeitos ali inseridos que se constituem e se transformam no exercício de suas funções. Significa entender como as concepções educativas, de posicionamento pessoal, profissional e de significação no mundo se materializam no cotidiano. Nesse sentido André ressalta que,

Conhecer a escola mais de perto significa colocar uma lente de aumento na dinâmica das relações e interações que constituem o seu dia a dia, apreendendo as forças que a impulsionam ou retêm, identificando as estruturas de poder e os modos de organização do trabalho pedagógico e compreendendo o papel e a atuação de cada sujeito nesse complexo interacional em que ações são - ou não - implementadas e relações são estabelecidas e modificadas. (ANDRÉ, 2012b, p. 15).

No contexto de idealizações e realizações das práticas pedagógicas o papel articulador do coordenador pedagógico é fundamental para conhecer e intervir de modo competente na realidade. No entanto, tenho sentido, no exercício desta função, e também tenho ouvido e percebido de alguns colegas que há uma sensação de sobrecarga em nosso cotidiano profissional. Muitos são os fatores que contribuem para isso, como o modo de gestão da instituição, a política de gestão da rede, a compreensão pedagógica docente, e ainda, o estilo de atuação do próprio

coordenador. Essa sobrecarga de trabalho influencia no exercício da liderança pelo coordenador. “Sei que tenho que tomar a iniciativa, mas são tantas coisas para fazer que às vezes não dá. As coisas não fluem como deveriam”. (DANIELA, CP).

Todavia, sobre a sensação de sobrecarga, nós coordenadores sinalizamos a diversidade e a quantidade demasiada de atividades a serem empreendidas em apenas um dia. Geralmente começamos com as tarefas agendadas e/ou que pertencem à rotina daquele dia, para esse agendamento, tendemos a elencar por prioridades, que são muitas, em determinados momentos sentimos até que são infinitas. De repente, somos tomados por situações imprevisíveis que surgem e tomam a nossa atenção e esforços.

No meu primeiro ano atuando como coordenadora pedagógica pensava: "o ano está acabando e falta fazer muita coisa". Então o ano letivo terminou e eu fiquei com a sensação de incompetência, gerou uma frustração que só amenizou com o início do ano seguinte que me mostrou que era tudo aquilo e mais um pouco novamente, e assim eu ia aprendendo e construindo o meu modo de gerir as questões pedagógicas.

Por todas as incompreensões acerca da nossa prática enquanto coordenador pedagógico, acredito ser fundamental uma reflexão sobre a postura do coordenador pedagógico diante da gestão do currículo no cotidiano escolar. Acredito ser imprescindível indagar, refletir, discutir e propor intervenções, tomando como referências as percepções do cotidiano, nas vivências e em relatos desses profissionais que se veem imersos em situações desconfortáveis por não terem clareza de seu fazer.

Nessa perspectiva, compreendo que um dos principais objetivos do coordenador pedagógico é alcançar uma educação de qualidade, em que as ações de ensino/aprendizagem sejam realmente formativas. Por isso, no cotidiano escolar sua práxis se volta para a gestão das propostas pedagógicas, no sentido de acompanhar e promover os meios para que os processos pedagógicos se concretizem com qualidade, desse modo, esse profissional assume uma concepção de parceiro do professor.

Para que o coordenador pedagógico torne-se um gestor competente no sentido de alcançar seus objetivos, comuns também à comunidade escolar, é preciso que esse profissional tenha sensibilidade para perceber a dinâmica de transformação constante que caracteriza o trabalho com educação e com as pessoas envolvidas nesse cenário, e ainda, tenha também oportunidades de zelar pelo seu desenvolvimento, compreendendo-se sujeito em transformação, buscando no coletivo da coordenação da Rede respaldo para suas reflexões e possíveis atualizações.

O cenário de uma comunidade escolar é composto por atores diversos que realizam diferentes funções, todas em prol do funcionamento da instituição, que existe para atender de modo mais específico, aos educandos. Com isso, os docentes, responsáveis pelo atendimento pedagógico no contexto da sala de aula, os técnicos e demais servidores, atuam convergindo para a efetivação de um projeto pedagógico, portanto, todos têm como referência o coordenador pedagógico que se apresenta como articulador do mesmo, e tem o compromisso de fazer com que o projeto da escola se concretize com êxito.

De fato, é pela mediação que a coordenação pedagógica constitui-se como elemento de suma importância no contexto educacional, visto que de todos da equipe administrativa da escola, é o coordenador pedagógico que está diretamente vinculado ao ensino e em especial ao professor. (SOARES, 2012, p. 91).

Nesse sentido, é fundamental que todos compreendam que o sucesso da educação se dá em coletividade e parceria, por isso, cabe também ao coordenador incentivar e colaborar para a participação ativa de todos os seus pares. Nessa conjuntura, compete ao articulador pedagógico transitar nos diferentes setores e espaços de abrangência pedagógica da escola e do currículo da rede, sempre com um olhar investigativo, angariando informações relevantes para sua intervenção.

No panorama da educação atual, no currículo da Rede, da escola, muitos questionamentos precisam ser feitos diante de práticas pedagógicas fechadas, individualizadas e distantes do projeto coletivo que vem sendo proposto e repensado constantemente ao longo dos anos. Diante disso, o coordenador pedagógico pode/deve promover uma reflexão acerca desse movimento, primeiro passo para a

transformação, com vistas a práticas abertas à pluralidade de opiniões e fazeres que são mais exitosas e criativas, no entanto, com um objetivo comum.

A atuação do coordenador diante das necessidades de intervenção em diversas situações da escola e da comunidade confere a esse profissional responsabilidade do saber ser e saber fazer a coordenação do trabalho pedagógico. "É preciso ter sagacidade para definir alguns pontos e atacá-los com os recursos adequados, levando em conta a situação concreta da escola, inserida num sistema escolar mais amplo". (ALMEIDA, 2012b, p. 45). A autora expõe aqui um pensamento sobre o posicionamento do coordenador pedagógico mediante a complexidade de seu fazer.

O cotidiano da escola constitui relações e dispõe de recursos e demandas do trabalho pedagógico que permitem ao coordenador estabelecer redes de comunicação e colaboração com o trabalho docente e o desenvolvimento da escola como todos os aspectos que a compõem. Portanto, é um fazer que envolve criticidade, parceria, tomada de decisões e implementação de ações, o que exige grande responsabilidade profissional e uma gestão competente.

#### 4.2 PLANEJAMENTO: ESPAÇO/TEMPO DE REFLEXÃO COMPARTILHADA

O planejamento<sup>17</sup> é o espaço de integração das concepções e finalidades pedagógicas que se articulam e se materializam em propostas educativas da/na escola. É uma oportunidade especial de reflexão do professor. É nesse espaço / tempo que o professor organiza a proposta de trabalho que desenvolverá em suas aulas com os educandos e também, tem a possibilidade de se atualizar, ressignificar a sua prática educativa.

Durante esse tempo em que tenho exercido o ato educativo profissionalmente, tanto no papel de professora e de maneira especial, no de coordenadora pedagógica situação na qual posso interagir e observar as atitudes docentes, tenho considerado

---

<sup>17</sup> Entendido aqui como tempo e espaço de organização do trabalho do professor.

o planejamento como uma ação primordial na atividade educacional, pois é o melhor modo que se tem para definir os meios de intervenção na realidade, além de permitir o registro dos objetivos que se quer alcançar, mesmo sendo esses hipotéticos do ponto de vista da concretização.

O planejamento é um momento em que faz surgir o plano de trabalho docente, é um ato de elaboração, uma produção que parte de reflexões sobre o que fazer, como fazer, e se ampliar a discussão, é possível chegar no para quem e no porquê desse fazer. De diferentes modos se concretiza como autoral, uma construção que se efetiva no processo de criação pedagógica individual e coletiva, que também é formativa porque amplia a compreensão do professor. Nesse processo criativo o coordenador apresenta-se como parceiro colaborativo que incide fomentando reflexões, gerando discussões, trocas de experiências, interações entre os colegas de trabalho, incentivando inovações pedagógicas, por fim promovendo formação profissional docente.

Acredito e defendo o planejamento como um espaço/tempo de fundamental importância para o ato educativo, contudo, não é intenção reduzir o processo ensino/aprendizagem ao plano de aulas, ao registro de atividades e ações, como por exemplo a cópia de propostas de anos anteriores, do livro didático, ou mesmo do colega, sem um mínimo de reflexão ou discussão sobre aquilo que vai ser implementado em aula. Uma simples transposição.

E ainda, sei da impossibilidade de uma total transposição, pois felizmente nós somos sujeitos imprevisíveis, fato que torna impossível apreendermos a realidade e moldá-la de acordo com o esquematizado a priori. As coisas acontecem nas relações com as pessoas e com o ambiente no tempo vivido e não no tempo e modo pensado. Por isso mesmo, o planejamento é o momento do professor desenvolver as competências necessárias para lidar com as emergências, de forma compartilhada com o coletivo de professores e o coordenador pedagógico. “Durante o momento de planejamento, discuto os problemas, as angústias e as dificuldades que os professores enfrentam em sala de aula com os alunos”. (MONA LISA, CP).

Nesse sentido concordo com a exposição de Campos sobre competências ao dizer que "é a capacidade de mobilização de recursos cognitivos, afetivos e emocionais

que ocorre numa situação determinada, situada e que se manifesta em situações reais, imprevisíveis, inusitadas e contingentes". (CAMPOS, 2011, p. 17). Ao professor, além da formação específica para o processo de ensino / aprendizagem, cabe também a compreensão das relações no mundo, do ser humano nesse mundo e as possibilidades da imprevisibilidade dos acontecimentos no cotidiano da escola.

Acompanhar o professor durante o horário de planejamento é uma atividade da coordenação que requer uma proposta bem estruturada e apropriada, pois muitos são os afazeres do docente, e este, não quer perder seu foco e nem utilizar o seu tempo com outras questões que não seja especificamente a elaboração do seu programa de aulas. Tendo em vista que é um momento importante de produção de proposições para as aulas, cabe ao coordenador elaborar uma proposta flexível e significativa para as necessidades do plano de ensino/aprendizagem, que seja relacionada ao projeto pedagógico da escola, e ainda, deve colocar-se como mediador na condução e elaboração do plano de trabalho do professor, tornando evidente sua disposição em compartilhar das questões que tem relevância para o professor.

No processo de elaboração do plano de trabalho o professor toma inicialmente o projeto a ser desenvolvido, pensa sobre suas intenções e possibilidades do real, a partir daí desenvolve os objetivos pretendidos, que são as intenções relacionadas aos conteúdos, então define os métodos que irá desenvolver com seus alunos com vistas à aprendizagem. Feito isso, considerando as estratégias busca os recursos disponíveis no ambiente, e ainda, tem a avaliação, que perpassa todo o trabalho do professor, desde suas ações, o processo com os educandos, e mais o cumprimento da avaliação burocrática.

O esboço acima traz uma breve síntese dos passos de um modo de planejamento, contudo, a maneira de planejar é muito pessoal porque implica no movimento do sujeito, por isso mesmo, deve ser respeitada pela coordenação. No entanto, tem relação com o contexto para o qual está sendo planejado, por isso cabe, se necessário, a intervenção do coordenador pedagógico, pois é sua a responsabilidade de articular as propostas e ações pedagógicas ao espaço vivencial e aos objetivos do projeto da escola.

Sem dúvidas, o campo da intervenção é delicado para o coordenador pedagógico, especialmente nesse caso do planejamento com determinações específicas em que se lida com questões de conhecimento da pedagogia. Destarte, a intervenção se faz imprescindível quando, dentre tantas outras coisas, o professor tem dificuldades em organizar as ações didáticas ou mesmo, evidencia resistência às inovações e à diversidade pedagógica. "Seria muito positivo que o professor pudesse sentir a coordenação pedagógica como autêntica aliada nesta tentativa de alterar sua prática e não como elemento de controle e fiscalização". (VASCONCELLOS, 2009, P. 151).

Além de tudo o que suscitei aqui sobre as atividades desenvolvidas durante o planejamento, é importante salientar que esse espaço / tempo é um momento importante de formação docente. É um aspecto tão importante que compete ao trabalho de coordenação pedagógica, que achei pertinente reservar uma ponto de discussão para esse tema.

#### 4.3 FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR NO CURRÍCULO DA ESCOLA

Se a prática pedagógica é o cerne da atuação do coordenador pedagógico, então a formação continuada do professor é uma das ações mais importantes. É fundamental pensar sobre essa ressalva, tendo em vista a formação continuada docente e as possibilidades de contribuição do articulador dos processos pedagógicos no currículo da escola. Nessa perspectiva, a formação se dá no contexto do real vivenciado, é impregnada pelos saberes dos professores construídos ao longo da carreira e da vida, por isso, é carregada de significados relevantes. Portanto, é uma formação potencialmente transformadora.

Considerar a formação do professor no "chão da escola" em suas implicações pedagógicas pressupõe ampliar a concepção que se tem de currículo. Desse modo, Fróes Burnham (2012, p. 211) nos fala da "compreensão do currículo enquanto processo de construção do conhecimento", o que "envolve significados muito complexos, que tecem entre si um emaranhado de significações, ele próprio



composto de várias teias de significados complexos". Essa complexidade de relações e significados da prática educativa é desafiadora e sugere ao educador, quer seja coordenador pedagógico ou docente, um estado de reflexão constante para compreensão daquilo que emerge no campo de atuação.

O trabalho voltado para a formação continuada dos professores é um tanto conflituoso, lida com questões de interesse. Enquanto que muitos têm corrido em busca de aperfeiçoamento em diversas modalidades e instituições, sobrecarregando o seu tempo, mas na expectativa de crescer profissionalmente, outros dão-se por satisfeitos apenas com a formação inicial, ou mesmo, têm dificuldades em perceber que o desempenho profissional exige atualização. Segundo Nóvoa, "a correria constante entre a casa, a escola e o centro de formação elimina, muitas vezes, a possibilidade de autênticos percursos de formação pautados por ritmos e tempos próprios". (1995, p. 08). Nesse sentido, a coordenadora pedagógica e colaboradora Mona Lisa, diz em entrevista, que busca desenvolver "formações que tenham como tema as situações que são vivenciadas no coletivo da escola".

Ao pensar a atuação pedagógica do coordenador no que se refere à formação docente, é imprescindível destacar a importância de uma formação em caráter de continuação para os professores recém-chegados à instituição, visando diversos fatores, em especial, aqueles relacionados aos professores iniciantes na docência, pois, "a formação inicial não tem propiciado, em boa parte dos casos, o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos necessários para que o futuro professor tenha uma atuação consciente e consequente em sala de aula". (FRANCO, 2012, p.33).

Esses professores evidenciam a necessidade de desenvolvimento de saberes da prática para a elaboração de conceitos próprios sobre o fazer pedagógico. Franco (2012) segue enfatizando que o trabalho entre o coordenador pedagógico e o professor iniciante deve-se apoiar numa relação de confiança, em que o coordenador não apenas aponte os erros, mas também abra espaços para colaboração e reflexão.

Desse modo, o desenvolvimento dos professores com base nas vivências do currículo escolar ocorre pela troca de experiências, o empreendimento de atitudes

colaborativas, estudo significativo de abordagens relacionadas ao contexto de trabalho e da vida, elaboração de concepções construídas ao longo da carreira, construção e reconstrução de ações educativas, desenvolvimento da autonomia na construção do seu percurso formativo, reflexão sobre a prática e sobre o eu enquanto sujeito profissional da educação. Almeida (2012a, p. 87) ao assumir que a formação continuada deve estar centrada na escola, cita Canário (1998) quando esse ressalta que "a escola é o lugar onde os professores aprendem". E continua enfatizando que a escola é o lugar onde os saberes e as experiências são trocadas, validadas, apropriadas e rejeitadas.

Essa perspectiva justifica o empreendimento de um processo formativo no espaço da escola, com uma intervenção capaz de revelar habilidades e competências pessoais que ressaltem os modos específicos de conduzir as situações didáticas que contribuem para o desenvolvimento de práticas pedagógicas importantes para a formação dos educandos e do próprio educador enquanto sujeito em constante desenvolvimento.

A formação continuada no currículo da escola é uma ação que possibilita uma constante atualização do perfil profissional do professor. De acordo com Paulo Freire (1996, p. 39), "na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática".

No contexto do currículo escolar, a formação pautada na reflexão promove uma prática significativa, construtiva, consciente, em que o professor elabora novos sentidos para o seu fazer pedagógico. "O mundo do currículo é um mundo de referências, todas elas atuando como possibilidades de atualização e com isso, de constituição de experiências formativas". (SÁ, 2010, p. 55). A possibilidade de fomentar a formação docente na estrutura do currículo das instituições educacionais constitui-se em um recurso fundamental para a transformação da escola, que vem trabalhando nos últimos tempos a um ritmo mais lento do que segue a sociedade em suas produções e relações com o conhecimento.

O período vivenciado atualmente passa por grandes transformações no modo de pensar e agir das pessoas e muito se deve ao modo cada vez mais rápido de

produção e comunicação de informações, bens e serviços. Essa transformação que ocorre no mundo e na sociedade impõe uma mudança também na educação. Por isso uma nova perspectiva de lidar com o conhecimento emerge como necessária para a condução dos processos educativos, sinalizando para constantes atualizações. Aí está uma ação importante da coordenação pedagógica, o incentivo à postura investigativa, participativa, pesquisadora, colaborativa, entre outros termos que suscitem a construção de um espaço coletivo de crescimento, cooperação e aprendizagem.

Pensar na formação do professor na esfera do currículo da escola também impõe a responsabilidade de salientar questões de diversidade que constituem as relações sociais e que também tornam-se nosso objeto de atenção no interior da escola. Fróes Burnham (2012) nos chama à reflexão sobre as diferentes sociedades, desiguais, plurais e diversas. E ainda, que é preciso considerar a diversidade, a pluralidade, a heterogeneidade, no campo do currículo. Segue enfatizando que questionar a pseudo-homogeneidade da escola significa um compromisso em assumir como referências para a construção do currículo as concretas formas de manifestação da diversidade sociocultural dos grupos que compõem esta sociedade, além da multiplicidade de modos de leitura de mundo.

A atuação da coordenação em uma perspectiva de formação do professor requer sensibilidade para perceber quais são as campos que demandam intervenção. Muitas são as questões contemporâneas que implicam nas relações pedagógicas na escola, mas há as emergências que se especificam de modos diferentes nos diversos espaços educativos. Desse modo, o projeto de intervenção do coordenador deve estar diretamente implicado com sua práxis, deve ser construído e fundamentado na realidade do contexto que vivencia.

A questão da formação continuada do professor é instigante, um tema alvo de discussões por estudiosos da educação e políticas afins, além de alimentar os principais debates no campo da discussão curricular quando há referência às competências dos professores e domínios dos conteúdos de ensino e das possibilidades de abordagens desses. Na conjuntura deste projeto, a formação é abordada em suas relações com a práxis pedagógica e a articulação com o currículo

enquanto norteador das ações educacionais, tendo o coordenador, como o eixo de referência para desenvolvimento das experiências formativas.

Destarte, é imprescindível que através do currículo da escola se promova uma interação formativa, pois como define Tardif (2011, p. 18), "o saber dos professores é plural, compósito, heterogêneo, porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diferente". A ação da coordenação pedagógica através de uma formação continuada pode evidenciar possibilidades de o professor ampliar seu conhecimento, lançar-se em busca de atualizações para buscar recursos capazes de transformar o seu saber-fazer, configurando-se como a tessitura de novos fios para sua rede profissional.

O desenvolvimento do professor enquanto profissional relaciona-se diretamente à sua postura de participação nas propostas que envolvem o projeto da escola, pois é nesse processo de implicação que se estabelecem contatos com os problemas educacionais e a partir daí, a reflexão individual e coletiva promovem elaborações de estratégias possíveis que se concretizam em ações importantes. São essas situações de criação de novos significados que se configuram como verdadeiras ocasiões de crescimento pessoal e profissional. "A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal". (NÓVOA apud DRAGO, 2010, p. 101).

Por isso, uma atuação consciente do coordenador pedagógico junto ao professor, visando uma formação embasada em princípios democráticos e significativa de acordo com a realidade em que atua pode contribuir também com o sucesso da unidade escolar. A autêntica formação docente ocorre realmente no cotidiano da escola, na troca constante de saberes entre os educadores.

Nesse sentido, cabe ao coordenador pedagógico encorajar a participação do professor no processo de formação continuada, efetivação e atualização do projeto pedagógico da escola. A participação dialogada e apoiada por um mesmo propósito torna-se um ato democrático e consciente, além de fortalecer as propostas pedagógicas e constituir em um projeto único e coletivo, firmando o compromisso do

professor com a escola. Esse exercício de envolvimento do professor deve ser cotidiano e exige do coordenador a adoção de uma postura democrática na liderança pedagógica.

Direcionar a atenção à complexidade de questões que constituem o perfil do professor em seu processo formativo propondo instrumentos para realçar e fazer emergir ao plano do real conhecimentos importantes que estão guardados na memória, na história e nas percepções de mundo dos professores é uma possibilidade de estudo que pode contribuir com a reconstrução do currículo escolar. Nessa abordagem o currículo é concebido como uma proposta norteadora das ações pedagógicas que visam à promoção de vivências educativas e o desenvolvimento dos educandos e também de educadores, considerando suas potencialidades individuais e coletivas.

#### 4.4 ARTICULAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

A educação tem como fim promover o desenvolvimento integral da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. E esse é o princípio fundamental da escola. Isso significa que a missão da escola é criar condições para que os sujeitos ali inseridos desenvolvam suas capacidades para o convívio social de modo que exerça o seu papel social plenamente, considerando as potencialidades de cada indivíduo e ainda, dentro das possibilidades de cada sujeito. Nessa perspectiva, é grande a responsabilidade da escola, por isso seu Projeto Político Pedagógico deve ser bem pensado, elaborado e articulado.

No meio educacional em âmbito geral um dos temas mais discutidos é o Projeto Político Pedagógico doravante denominado PPP, sua elaboração, efetivação, atualização, entre outras peculiaridades. Na Rede Municipal de Educação de Irecê é um tema constantemente abordado em jornada pedagógica, formações e encontros de educadores. Mesmo sendo estudado com frequência, não é um assunto esgotado e atinge de modo especial o coordenador pedagógico, pela sua responsabilidade de articular as ações pedagógicas da escola.

A visitação ao PPP da instituição propicia momentos de reflexão e questionamento, oportunidades de re / avaliar e re / construir conceitos, portanto, atualização da práxis com a elaboração de novas concepções que fundamentam o fazer. Destarte, geralmente o que vemos é a elaboração deste documento como um cumprimento legal que se baseia em princípios burocráticos, o que leva ao engavetamento do mesmo. Assim, não temos uma proposta curricular capaz de nortear a vida da escola de acordo com o que foi planejado levando em consideração as reflexões e elaborações dos educadores da escola.

Com esse panorama, estamos criando a cultura do desuso desse Projeto. Ele existe como um documento burocrático e fica engavetado, pouco é visto e quase nunca é consultado pelos educadores. Isso evidencia que os professores operam de modo procedimental e pouco conceitual, sendo seu trabalho sustentado pelo fazer e como fazer. Durante a pesquisa de campo, a questão da dificuldade em trabalhar com o PPP foi colocada pelos coordenadores pedagógicos.

Nesse contexto, grande também é a demanda do coordenador pedagógico diante da dimensão que envolve a concepção do PPP. Para Vasconcellos (2009) esse Projeto, é o plano global da instituição, em que há a sistematização de um planejamento que deve ser participativo e que nunca é definitivo. É onde se definem as intenções que devem nortear as propostas de ações a serem implementadas. No entanto, os resultados de um bom PPP vão depender do envolvimento e compromisso dos educadores. Destarte, depende também do papel do coordenador enquanto articulador do mesmo, o que inclui instigar o envolvimento dos demais membros do grupo.

"O projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente". (VEIGA, 2002, p. 01). Ao pensar sobre o PPP na perspectiva da responsabilidade do coordenador pedagógico uma das primeiras questões seria o foco no trabalho docente, o ponto de vista do professor diante do PPP, sobre o uso desse projeto no cotidiano da escola. Isso pressupõe o desengavetamento do PPP e a utilização desse documento para subsidiar a elaboração dos planos de aula e demais propostas educativas.

As dificuldades com o uso do PPP leva à compreensão de que nós educadores precisamos aprender a usá-lo para implementar as ações previstas, nortear a vivência da escola. É preciso colocá-lo sobre a mesa de planejamento, ressignificá-lo de acordo com as transformações da escola. Assim, no momento em que esse documento passar a compor o planejamento das ações pedagógicas poderá haver a necessidade de atualização do mesmo, pois ele expressa a realidade de determinado espaço / tempo em que se vive e dos sujeitos que o idealizam. Ao coordenador cabe entender que mobilizar a participação dos educadores é um dos primeiros passos no processo de reestruturação desse Projeto.

O envolvimento de todos os educadores na atualização do PPP é fundamental para a relação do coordenador com o docente, pois a participação torna o sujeito corresponsável pelo projeto coletivo. Assim, há um objetivo comum capaz de alavancar parcerias e planejamentos de propostas colaborativas, direcionadas ao desenvolvimento da escola. A participação de todos na tomada de decisões e encaminhamento das ações dão vida, concretiza e renova o Projeto Político Pedagógico da instituição.

Nesse sentido, "participar significa que todos podem contribuir, com igualdade de oportunidades, nos processos de formação discursiva da vontade". (HABERMAS apud FERREIRA, 2013, p. 78). Assim, participar da construção da escola é reconhecer que todos que convivem naquele espaço tem responsabilidade sobre o mesmo e que do lugar em que se encontram devem colaborar através do diálogo e de ações coerentes com aquilo que é desejado pelo grupo.

No interior das escolas observo que há um avanço na sensibilização dos professores quanto à construção participativa. No entanto, a gestão democrática é uma conquista dos professores que avança paulatinamente, mas que promove o empoderamento do docente na constituição de seu espaço de trabalho. Em relação à construção e atualização do PPP, Monteiro (2012) alerta para a necessidade de dedicar tempo, num processo marcado por idas e vindas, caminhos feitos e refeitos para que todos os envolvidos possam se identificar com ele. "Sendo construído a muitas mãos, o documento passa a ser de todos e não apenas de alguns". (MONTEIRO, 2012, p. 37)

Portanto, o Projeto Político Pedagógico é o norteador do trabalho a ser desenvolvido coletivamente na escola com vistas a alcançar os seus objetivos. É nesse projeto que se expressam as intenções curriculares que são as bases de sustentação para os planejamentos das propostas docentes que intentam a aprendizagem e o desenvolvimento integral dos educandos. Sendo assim, o coordenador pedagógico poderá tornar vivo o PPP, desafiando a si próprio e as circunstâncias contrárias, em uma perspectiva de crescimento profissional e cumprimento com o seu papel de articulador pedagógico.

#### 4.5 ORIENTAÇÃO AOS EDUCANDOS, EDUCADORES E FAMILIARES

No processo de definição da função do coordenador pedagógico havia e ainda é possível verificar em alguns contextos a compreensão do papel deste profissional subdividido em particularidades que antes davam bases para a efetivação do trabalho de diferentes profissionais no interior da escola. Como vimos na descrição da constituição histórica desse profissional, todos eles concorrendo com questões que emergem do pedagógico, sendo eles genericamente denominados especialistas da educação.

No âmbito pedagógico esses especialistas eram representados pelos supervisores, orientadores educacionais, inspetores de ensino, entre outras denominações a depender da época e do contexto. Cada um desses com atividades específicas, mas relacionadas à questão pedagógica, não tão bem clarificadas se pensarmos o pedagógico como uma espaço de relações amplas que dão sentido à escola.

O que tenho percebido na vivência como educadora e em literaturas da área da educação, é que hoje, na maior parte dos contextos escolares há uma concentração das atribuições desses distintos profissionais na pessoa do coordenador pedagógico. Esse movimento de desenvolvimento da função de coordenação pedagógica no qual se aglutinou em um único profissional as funções exercidas por outros especialistas da educação foi muito apropriado.



Acredito que as questões da escola são inter-relacionadas, especialmente no âmbito pedagógico. A orientação que o coordenador pedagógico faz com o aluno ressoa ou tem origem em sala de aula, por isso o professor deve estar envolvido, então, é no momento de orientação docente que essas informações aparecem. E ainda, a própria formação continuada do professor pode ter como tema gerador uma situação que vem da família ou mesmo dos educandos. A orientação é própria da ação de coordenar o pedagógico. "A orientação é procedimento natural, conseqüente ao 'olhar sobre', com atenção a perceber e estimular o aproveitamento dos elos articuladores das atividades pedagógicas". (RANGEL, 2010, p. 76).

Isso é o que acontece também na Rede Municipal de Educação de Irecê. Sendo assim, o coordenador pedagógico desempenha as atividades referentes à orientação educacional, um papel que articula junto a alunos, famílias, professores e até mesmo a outros profissionais da escola. Segundo Vasconcellos (2009, p. 75), "a orientação educacional tem um papel da maior relevância, entre outras coisas, por trabalhar com a questão da construção das identidades dos educandos e, porque não dizer, dos próprios educadores".

No cotidiano da escola há muitas situações que fazem com que o coordenador pedagógico seja solicitado para intervir e apoiar os estudantes. Na maioria das vezes as solicitações tem origem nos professores que veem no coordenador um potencial colaborador. Geralmente a orientação se embasa em questões que envolvem sentimentos, valores, atitudes e emoções. Destarte é preciso que a ação de orientação seja bem definida, no sentido de que o coordenador, sendo também um educador possa contribuir para que o aluno se reconheça no espaço da escola e da sociedade da qual faz parte e tome consciência de seu papel, posicionando-se ativamente em seu percurso formativo. "Para o coordenador pedagógico, o principal objetivo de sua função é garantir um processo de ensino-aprendizagem saudável e bem-sucedido". (VIEIRA, 2012, p. 83).

No grupo de coordenação da Rede é comum ouvir queixas de colegas relacionadas ao desgaste no lidar com as questões de indisciplina dos alunos. No entanto, entendemos que esse tipo de problema deve ser resolvido ou "filtrado" por outro profissional, geralmente a equipe de direção da escola. Assim, após uma triagem inicial, estando o problema motivador relacionado à questão pedagógica, aí sim,

cabe ao coordenador intervir. Em muitas falas, os colegas coordenadores deixam evidente que a articulação do projeto da escola e o acompanhamento ao trabalho docente fica comprometido pelo fato de terem que direcionar toda a atenção para os conflitos que ocorrem entre os estudantes.

Nesse meu percurso de educadora especialmente na coordenação pedagógica tenho defendido o quanto é importante esclarecer o papel a ser desempenhado pelo coordenador na escola, dando ênfase para a articulação pedagógica. Considerando essa a principal ocupação da coordenação, cabe a ela fomentar e/ou elaborar projetos que tratem de questões relacionadas à indisciplina na escola. E ainda, acredito que pela própria formação educativa, o coordenador pode colaborar com orientação e acompanhamento da evolução individual e também coletiva do desempenho nos projetos da escola.

Quanto aos professores, além de acompanhamento e orientação da prática pedagógica, é possível que a coordenação se ocupe da orientação profissional, contribuindo para que o mesmo se encontre na função educativa, e tenha consciência de suas relações com os alunos também com os colegas de trabalho e o ambiente no qual está inserido. "O orientador pela acolhida e diálogo franco pode ajudar o professor a interpretar os signos, as várias - complexas e, por vezes, contraditórias e doloridas - manifestações da existência e do trabalho". (VASCONCELLOS, 2009, p.77). O apoio e a orientação pedagógica pode levar ao professor em processo formativo a superar os conflitos com que se depara na carreira e transformar a sua prática no sentido de uma atuação crítica, consciente e inovadora.

A orientação junto às famílias também é muito importante, porque pode levá-los à compreensão do projeto pedagógico da escola e dos modos de intervenção docente. Observo que com o passar do tempo, mais os familiares procuram a escola não apenas para compreender a sua dinâmica ou para conhecer o projeto pedagógico e participar dos conselhos escolares, mas também para socializar aspectos da vida familiar e social dos seus educandos. Essa atitude que antes era vista como uma colaboração com a escola, hoje pode ser uma busca de ajuda junto aos educadores para compreensão do comportamento das crianças e dos adolescentes.

Essa abordagem leva-me a acreditar que a orientação empreendida pela coordenação pedagógica é muito importante para a construção das identidades dos diferentes sujeitos da escola. É uma ação que tem como referência as relações interpessoais e que deve haver espaço para o posicionamento de cada um. Nesse processo o saber ouvir é muito importante. Desse modo, "a identidade é percebida quando o próprio eu é apresentado a outro". (SCHEIBE apud ALMEIDA, 2012, p. 80).

O trabalho de orientação educacional ou pedagógica sinaliza para a possibilidade de superação de posturas rígidas e fechadas que inibem a participação democrática que pode levar à transformação do ambiente escolar. Nesse sentido, o trabalho de orientação pressupõe respeito e valorização das diferenças individuais e modos de expressão da cultura. É importante salientar que todo o trabalho de orientação implementado pelo coordenador deve levar em consideração o regimento interno da instituição.

## **5 FORMAÇÃO CONTINUADA DO COORDENADOR PEDAGÓGICO - UMA POSSÍVEL INTERVENÇÃO**

Este projeto apresenta a proposta de intervenção "O Coordenador Pedagógico: Formação Continuada no Currículo da Rede", que deve acontecer na Rede Municipal de Educação de Irecê. O projeto tem a intenção de promover a formação continuada dos coordenadores pedagógicos efetivos e também de professores que encontram-se desempenhando a função de coordenação por indicação da Secretaria de Educação.

O projeto de intervenção "O Coordenador Pedagógico: Formação Continuada no Currículo da Rede", resulta do curso de Mestrado Profissional em Educação, Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia e pretende articular ações formativas considerando os desdobramentos das instituições escolares que compõe a Rede de Educação, bem como do próprio sistema de ensino.

Esta proposta tem o currículo vivencial da Rede como um alicerce de sustentação para a implementação de suas ações que possivelmente ressoarão nos currículos das escolas. Além de apoiar-se nos princípios democráticos quanto a estruturação do projeto que se apresenta aberto para se constituir no processo, como também nas possibilidades de atualização constante do saber do educador. Parafraseando Tardif, os coordenadores pedagógicos são sujeitos do conhecimento e possuem saberes específicos ao seu ofício. E ainda, "seu trabalho cotidiano, não é somente um lugar de aplicação de saberes produzidos por outros, mas também um espaço de produção, de transformação e de mobilização de saberes que lhe são próprios". (TARDIF, 2011, p. 237).

A proposta do projeto de Intervenção nasce de reflexões acerca dos elementos percebidos durante a pesquisa com os coordenadores pedagógicos e do estudo das literaturas que serviram de aporte para esse trabalho, ao buscar desvelar a atuação do coordenador pedagógico no compartilhamento das ações educativas no currículo da escola, na perspectiva de propor intervenções formativas. "Engana-se quem pensa que o sujeito que está na coordenação sabe coordenar, simplesmente pelo fato de estar lá" (grifos meus). Essa foi uma fala da coordenadora da Rede Flávia

Monteiro ao discutirmos sobre as dificuldades da função. Diante das percepções da investigação me convenci de que uma formação de caráter permanente pode colaborar com a construção do perfil do coordenador pedagógico da Rede.

Durante a pesquisa no movimentos da entrevista com coordenadoras pedagógicas foi colocada em pauta de discussão a opinião delas sobre uma possível ação ou projeto que poderia ser desenvolvido na rede no sentido de colaborar com os coordenadores pedagógicos. As falas foram bem direcionadas para a elaboração de uma proposta formativa. “Conhecer realmente qual é a nossa função essa é uma ação importante. Essa ação deve estar voltada para toda a escola para que todos saibam a minha função” (DANIELA CP). “Eu ficaria muito feliz se a rede de Irecê compreendesse a real função do coordenador e a importância que tem essa função. E também ajudaria muito se nós coordenadores conseguíssemos construir o nosso plano de ação, um norte. Eu deixaria muito de olhar para os lados” (MONA LISA CP). A coordenadora Sandra diz: “precisamos de encontros de coordenadores para tratar de nossas questões. Um momento para sermos protagonistas dessas formações. Para reformularmos nossas ações” (SANDRA CP).

Nesse sentido, é importante destacar que a efetivação desse projeto de intervenção requer uma parceria que é essencial com a Secretaria de Educação, entendendo-a como órgão normativo da Rede de Educação. E também, é de responsabilidade desse órgão promover a formação dos educadores do magistério público municipal. Sendo assim, essa é uma possibilidade de propor uma intervenção que venha favorecer a formação do coordenador pedagógico no exercício da profissão.

Esse projeto de intervenção evidencia a compreensão de que a formação continuada do coordenador pedagógico é fundamental para o fortalecimento da educação pública do município e dos fios que relacionam as diferentes escolas que compõe a Rede. Isto posto, o projeto de formação que desejo efetivar tem a perspectiva de abordar diversos temas que emergem no cotidiano da escola e também que se referem ao ato educativo e ao desempenho da função.

Considerando o exposto, venho apresentar à Rede, bem como aos interessados, o projeto de intervenção "O Coordenador Pedagógico: Formação Continuada no Currículo da Rede", a ser oferecido aos coordenadores pedagógicos da educação

municipal de Irecê em uma perspectiva de desenvolvimento individual pautado em oportunidades que se fazem no coletivo.

Uma proposta de intervenção que tem em vista a formação continuada do coordenador pedagógico contribui para a melhoria da qualidade da educação desenvolvida em uma rede. O coordenador pedagógico ao desempenhar a sua função com consciência diante das emergências que se apresentam no cotidiano, sendo essa função pautada na compreensão de parceria que se estabelece com os docentes e a gestão pode desvelar os caminhos dessa almejada qualidade.

O papel desempenhado pelo coordenador pedagógico contempla diferentes dimensões da prática educativa. Sua atuação compreende a articulação do projeto pedagógico da escola que envolve a contribuição individual e também a participação coletiva dos sujeitos. Nesse sentido, a intervenção pressupõe possibilidades de transformação do currículo escolar com a elaboração de novos significados da prática pedagógica. E ainda, o papel do coordenador comporta a formação do professor com o objetivo de que este, através de uma prática reflexiva atualize os processos de ensino aprendizagem.

Nessa perspectiva, o coordenador pedagógico encontra muitos desafios no "chão da escola", sendo esses relacionados à diversidade de suas atribuições do cotidiano. Uma dessas atribuições que se apresentam mais desafiadoras é o trabalho de acompanhar o professor no horário de planejamento. Tendo o planejamento como referência cabe ao coordenador também acompanhar a ação docente e o processo de avaliação. Além de fomentar reflexões que podem levar a divergências conceituais, ainda tem que lidar com o desejo do outro. Nem sempre há uma receptividade positiva para a intervenção da coordenação, o que faz com que o coordenador tenha que trabalhar também com essas resistências.

Contudo, é por meio de um trabalho refletido que o coordenador pedagógico deve elaborar e propor suas ações. E é imprescindível acreditar em sua proposta de trabalho e no poder de uma ação consciente para a transformação que se objetiva. Portanto, "para coordenar, direcionando suas ações para a transformação, precisa estar consciente de que seu trabalho não se dá isoladamente, mas nesse coletivo, mediante a articulação dos diferentes atores escolares". (ORSOLON, 2001, p. 19).

Além de mobilizar os diferentes atores para um trabalho coletivo, compete ao coordenador pedagógico articular, orientar, coordenar, apoiar, acompanhar, subsidiar o docente no desenvolvimento do trabalho pedagógico. Sendo assim, na condição de profissionais essenciais na estruturação e articulação dos processos educativos da escola, esse profissional deve compreender as dimensões que constituem a prática pedagógica.

Todavia, é fundamental que o profissional da coordenação tenha clareza de suas atribuições e busque organizar o seu projeto de ação, considerando as atividades cotidianas para evitar ser engolido pelas situações inesperadas que são próprias do contexto escolar. É exatamente essa questão uma das principais queixas dos coordenadores pedagógicos em exercício.

É todo esse panorama que vem sendo explicitado por essa pesquisa que justifica propor esse projeto de intervenção. Pois acredito que a formação com base na reflexão sobre a prática é capaz de promover transformação no modo do profissional conduzir o seu fazer e construir a sua identidade. O mais importante é acreditar que a transformação vai além do profissional e incide sobre a realidade coletiva. Segundo Moita,

O processo de formação pode assim considerar-se a dinâmica em que se vai construindo a identidade de uma pessoa. Processo em que cada pessoa, permanecendo ela própria e reconhecendo-se a mesma ao longo da sua história, se forma, se transforma, em interação. (MOITA, 2007, p. 115).

Também é importante salientar que a escolha por essa proposta nasce com a minha experiência no exercício da função de coordenação, ao sentir o peso da responsabilidade de ser a principal articuladora pedagógica de uma instituição e perceber que não compreendia muito bem a dinâmica dessa prática. Busquei a superação com reflexões e atitudes criativas, mas acredito que tenho muito o que aprender e colaborar com meus colegas que se encontram com os mesmos anseios, ou até mesmo com os coordenadores mais experientes que não compartilham das dificuldades ressaltadas por esse projeto.

Diante do exposto, acredito que implementar esse projeto de intervenção "O Coordenador Pedagógico: Formação Continuada no Currículo da Rede", é

pertinente para a Rede por promover a atualização do seu quadro de coordenação pedagógica que ressoará nas escolas, colaborando para o fortalecimento de cada uma delas na busca pela qualificação dos processos de ensino / aprendizagem.

O objetivo principal desse projeto de intervenção é promover formação continuada para os coordenadores pedagógicos da Rede. Além disso, realizar de encontros com o coletivo para estudos e discussões acerca do conhecimento elaborado sobre a prática da coordenação. Trazer para debate em grupo os projetos e programas instituídos através de ações de governo e de políticas de educação. Bem como, tratar das questões que emergem do cotidiano e que impõe a necessidade de reflexão para abordagem das mesmas. Em resumo, é objetivo desse projeto atualizar a coordenação pedagógica para atuar com competência profissional, visando a articulação e organização da ações pedagógicas no sentido de qualificar a educação oferecida pela escola.

É importante salientar que não é o intuito desta proposta padronizar a articulação dos processos pedagógicos nos diferentes espaços educacionais, pois reconhecemos e validamos os aspectos específicos que constituem a identidade das unidades escolares, bem como, as características subjetivas que influenciam nos encaminhamentos das demandas pelo sujeito coordenador pedagógico. Mas propor a reflexão acerca das vivências individuais e coletivas, pautada em referências e recursos formativos que traduzem conteúdo significativo ao desempenho da função do coordenador pedagógico.

O público alvo desse projeto de intervenção foi o coordenador pedagógico que tem sua formação inicial em pedagogia e que assumiu o cargo por meio de concurso público, além daquele professor que assume temporariamente a função por indicação da Secretaria de Educação. Sobre o exercício da função de coordenação por um pedagogo, Franco (2008), ao socializar uma pesquisa sobre a práxis desse profissional socializa as constatações de a pedagogia enquanto ciência da educação subsidiar a prática pedagógica na escola. A autora segue dizendo que,

A análise contextual e crítica das necessidades sentidas pelos coordenadores indicou, entre outros aspectos, a necessária compreensão do papel profissional desses educadores, que, premidos pelas urgências da prática e oprimidos pelas carências de sua formação inicial, encontram-se dilacerados frente aos imediatos



afazeres de uma escola que, na maioria das vezes, caminha sem projetos, sem estrutura, apenas improvisando soluções a curto prazo, de forma a sobreviver diante das demandas burocráticas. (FRANCO, 2008, p. 119).

Em vista disso, é necessário retomar as possibilidades de (re) construção do papel do coordenador pedagógico partindo de situações de reflexão sobre o contexto no qual o profissional está inserido. Tomando esse contexto como o próprio espaço da escola e as vivências cotidianas como também o cenário da Rede. Para que isso aconteça, proponho uma intervenção que se desdobra pelos próprios sujeitos que são o alvo do projeto em um movimento contínuo que se dá em três ciclos que possibilitam ressignificações da práxis.

## 5.1 FORMAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO – UMA COMPREENSÃO EM CONSTRUÇÃO

De acordo com o dicionário de filosofia Nicola Abbagnano (1998) a palavra formação que em alemão é *bildung* no sentido que a palavra assume em filosofia e em pedagogia, expressa o processo de educação ou de civilização, que indica significações de cultura, como educação e sistema de valores simbólicos. Muitas são as definições e concepções de formação que é possível encontrar em literaturas que tratam sobre o assunto. Pimentel (2010 p. 23) ressalta que “para diferentes povos não ocidentais a formação humana é um dos pressupostos básicos da ligação entre o indivíduo, a sociedade, a cultura e a natureza”.

Ao ler Dominicé (2012) encontrei a confirmação daquilo que havia percebido anteriormente, quando o autor evidencia em seu escrito sobre “A epistemologia da formação ou como pensar a formação” que a palavra formação comporta em si muitos significados e que não é fácil defini-la exatamente. Ratifica ainda que a formação não se limita a um programa ou a uma lei, mas é necessária ao exercício de uma profissão e faz parte da evolução da nossa vida pessoal.

Discutindo formação o professor Soares (2010) diz que formação é um fenômeno complexo e que “a formação não deve ser confundida com outros conceitos, como educação, ensino, treino etc., pois envolve, necessariamente, uma dimensão pessoal de desenvolvimento humano global”. A autora recorre a Marcelo García que define a formação do professor como

A área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhora os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permitem intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem. (MARCELO GARCÍA apud SOARES, p. 30, 2010).

A formação pensada e explicitada nesse texto remete a ideia de construção de um conceito de profissional que atua na coordenação pedagógica de uma Rede de educação. Por isso tem aspectos específicos que podem dar corpo a um referencial formativo para essa Rede. Assim como evidencia Pimentel (2010) logo acima, seria um corpo de referências com base na cultura, no modo de ser, no ambiente/espço de atuação, no conhecimento que vem sendo construído sobre o ser coordenador pedagógico da Rede em questão. Em conformidade com a citação de Marcelo García apresentada por Soares, essa formação visa fortalecer a implicação do coordenador com a sua prática pedagógica e a sua liderança na escola promovendo experiências formativas que lhe permita intervir no currículo da escola para a melhoria da educação do Município de Irecê.

A formação do coordenador pedagógico vislumbrada por esse projeto é uma compreensão que encontra-se em um status de construção e que assim pretende permanecer por considerar a importância de sua constante atualização. No entanto, é preciso começar, e para isso proponho um desenho que não é uma forma fechada para a formação continuada, mas uma iniciação que se pretende desenvolver com os sujeitos envolvidos no processo.

## 5.2 O DESENHO DA FORMAÇÃO CONTINUADA

A ideia de continuação é intrínseca à proposta da formação. E assim, proponho uma intervenção em três eixos que podem ser representados por ciclos que se entrecortam e produzem interseções. Contudo, suponho que é preciso se distanciar da ideia cíclica de repetição dos fenômenos. Por compreender aberturas, aproxime-se do desenho de um espiral, mas com linhas sinuosas e deturpações que alteram o seu trajeto. Cada um desses ciclos recebe uma denominação que é o tema dos movimentos formativos. Ao finalizar o ano letivo esses ciclos não se encerram, mas propõem uma avaliação do processo com o Seminário reflexivo que fomentarão as ações de continuação.

- 1º Ciclo: Concepções de coordenação pedagógica
- 2º Ciclo: Projetos e programas instituídos
- 3º Ciclo: Emergências da práxis
- 4º Seminário Reflexivo



O movimento da formação acontece em três ciclos quase que simultaneamente. Digo isso porque nenhum ciclo deverá se encerrar para começar o seguinte. Diante disso, sugiro um intervalo de tempo entre um encontro e outro. Esse tempo deverá ser negociado com os próprios coordenadores, levando-se em consideração o calendário de atividades da Rede. Porém, sugiro que haja pelo menos três

encontros para desenvolvimento de cada ciclo, durante o ano letivo, instituindo um clima formativo entre os participantes.

1. No primeiro ciclo intitulado "Concepções de Coordenação Pedagógica", os coordenadores deverão se reunir para aprofundar o conhecimento sobre o papel do coordenador na escola. Poderão iniciar esse ciclo com estudos de literaturas que compartilham essa discussão.
2. No segundo ciclo que tem como tema "Projetos e Programas Instituídos", o encontro abordará os projetos ou programas propostos pela Secretaria de Educação ou por políticas de educação que são implementados na escola e que interferem no currículo da mesma. Nesse ciclo, assim como nos demais, todos os coordenadores devem participar, mesmo que a política ou projeto em debate não faça parte do contexto imediato do coordenador. Defendo que se faça desse modo porque sempre há a possibilidade de remoção de escola e seguimento, então, é pertinente que o coordenador conheça as políticas de educação que estão sendo efetivadas na atualidade. E ainda, os educandos transitam entre os seguimentos e têm sua formação influenciada por esses projetos.
3. No terceiro ciclo a proposta é discutir as "Emergências da Práxis". Aqui os coordenadores serão convidados a colocar em pauta as questões que os inquietam no cotidiano. E no coletivo vão refletir e tecer possíveis elaborações para a retomada dessas demandas no chão da escola. Cada participante é um colaborador, pois carrega em sua história de vida e profissional concepções e experiências que poderão contribuir com a construção dos colegas. Será um ciclo mais livre, aberto a diferentes abordagens.
4. O "Seminário Reflexivo" é o momento em que se faz uma pausa para análise dos movimentos dos ciclos desenvolvidos durante o ano letivo. Nessa oportunidade alguns coordenadores poderão apresentar ao grupo uma síntese com possíveis transformações da prática oriundas desse projeto de intervenção, como também o grupo pode socializar experiências bem sucedidas da práxis de coordenação pedagógica realizadas nas escolas.

A efetivação de cada um dos ciclos não precisa seguir a ordem descrita. Poderá ser alterada a depender da necessidade e interesse do grupo. Cada ciclo tem uma programação que não está pronta, deverá se constituir no processo, porém, tem um tema próprio que se justifica pela configuração da formação continuada do coordenador, que o levará a construir o seu perfil.

A proposta de intervenção de caráter formativo sugere como procedimento metodológico a organização de encontros com o grupo de coordenadores para discussões acerca de sua função, relatos de experiências vivenciadas na escola e na Rede, diálogos com outros profissionais que possam colaborar de modo diverso com o processo, indicação e realização de leituras que possam fundamentar e instigar ações e novas discussões, reflexão quanto às políticas de educação que implicam na realidade cotidiana de quem vive especialmente a escola pública, elaboração de estratégias de intervenção na prática cotidiana, reflexões sobre a práxis da coordenação pedagógica no sentido de promover a atualização profissional.

É uma proposta de formação que deve valorizar o próprio processo profissional dos coordenadores pedagógicos, as suas experiências cotidianas, enfatizando o seu saber fazer pedagógico. Assim, concordo com o ponto de vista de Tardif sobre a formação dos professores e transponho para a concepção da formação de coordenadores. “O trabalho dos professores exige conhecimentos específicos a sua profissão e dela oriundos, então a formação de professores deveria, em boa parte, basear-se nesses conhecimentos”. (TARDIF, 2011, p. 241).

O trabalho deverá ocorrer em encontros envolvendo todos os coordenadores da Rede - os protagonistas da formação, considerando possibilidades de todo o coletivo e quando necessário, reuniões por segmento. É uma proposta que consiste em uma abordagem dialógica do fazer do coordenador pedagógico visando o fortalecimento desse profissional na comunidade escolar e na Rede de educação com a participação de todos nesse processo.

A formação deve promover a reflexão e atualização da práxis do coordenador pedagógico. Contribuindo para a (re) construção da identidade do coordenador pedagógico na Rede, promovendo momentos de interação para troca de

experiências entre os profissionais da coordenação pedagógica, orientando a prática de articulação do coordenador pedagógico no contexto escolar, propondo superar a lógica das experiências isoladas.

A execução do projeto de intervenção "O Coordenador Pedagógico: Formação Continuada no Currículo da Rede" não deverá onerar financeiramente o município, pois os recursos materiais serão os de uso de expediente, como papéis, canetas, pastas, mesas, cadeiras, datashow, computador, entre outros, possíveis e pertinentes para um ambiente de formação de educadores. Entretanto, em relação aos recursos humanos, a implementação do projeto deverá contar com um mediador e demais colaboradores que eventualmente possam surgir no processo.

Esse é um projeto que se pretende desenvolver para contribuir com a qualidade da educação da Rede, por isso, tem nas escolas municipais as suas principais parcerias. Por isso, é muito importante que os gestores, professores e demais funcionários tenham conhecimento da proposta. É fundamental que os gestores sejam os principais incentivadores e que não se apresente como um empecilho para a participação do coordenador na formação.

Toda ação que se deseja competente requer avaliação. Por isso esse projeto de intervenção propõe que no final do ano, no evento do "Seminário Reflexivo", todos os envolvidos possam refletir sobre o processo formativo, analisar os aspectos que foram favoráveis e também os desfavoráveis para que possam qualificar as ações do ano seguinte.

## REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. Dicionário de filosofia. Tradução Alfredo Bosi e Ivone Castilho. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998. Versão digital.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. A dimensão relacional no processo de formação docente: uma abordagem possível. In: BRUNO, E. B. G.; ALMEIDA, L. R.; CHRISTOV, L. H. S. (orgs.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo. Loyola, 2012a, p. 78 - 88.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Um dia na vida de um coordenador pedagógico de escola pública. In: PLACO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. (orgs.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo. Loyola, 2012b, p. 21 – 46.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. O coordenador pedagógico ante o desafio de articular e mobilizar a equipe escolar para tecer o projeto pedagógico. In: GUIMARÃES, Ana Archangelo et al. **O coordenador pedagógico e a educação continuada**. 14ª ed. São Paulo. Loyola, 2012c, p. 25 – 36.

ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite. (orgs.). **O Fazer o Pensar dos Supervisores e Orientadores Educacionais**. 12ª ed. São Paulo. Loyola, 2010.

ALVES, Iracy Maria de Azevedo. GUEUDEVILLE, Rosane Santos. JESUS, Adriana Santos de. Implantação de um Curso de pós-Graduação Lato Sensu na modalidade de educação à distância na área de coordenação pedagógica: relato de experiência. In: ALVES, Iracy M. A.; VENAS, Ronaldo F. (orgs.). **O coordenador pedagógico na escola contemporânea**. Salvador. EDUFBA - 2012, p. 87 - 98.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. A pesquisa no cotidiano escolar. In: FAZENDA, Ivani. (Org). **Metodologia da pesquisa educacional**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2002, p. 35-45.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da Prática Escolar**. 18ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2012a.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. O cotidiano escolar, um campo de estudo. In: PLACO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. (orgs.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo. Loyola, 2012b.

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

AVANTE. Disponível em: <http://www.avante.org.br/>. Acesso em: outubro de 2015.

BAHIA. **Lei nº 7.023, de 23 de janeiro de 1997**. Altera dispositivos da Lei nº 6.677, de 26 de setembro de 1994, e dá outras providências. Não paginado. Disponível em: < <http://governoba.jusbrasil.com.br/legislacao/85819/lei-7023-97>>. Acesso em: 29 dez. 2015.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani Bicudo. **Pesquisa Qualitativa segundo a visão fenomenológica**. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Versão digital.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Projeto: curso de especialização em gestão escolar (lato sensu)**. Brasília, DF, 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=13515&Itemid=944](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13515&Itemid=944) . Acesso em: 01 set. 2015.

CAMPOS, Casimiro de Medeiros. **Saberes Docentes e Autonomia dos Professores**. 3ª Ed. Petrópolis - RJ, Vozes, 2011.

DOMINICÉ, Pierre. A epistemologia da formação ou como pensar a formação. In: MACEDO, Roberto Sidnei... [et al] (org). **Currículo e processos formativos: experiências, saberes e culturas**. Salvador: EDUFBA, 2012.

DRAGO, Rogério; RODRIGUES, Paulo da Silva. **O Projeto Político Pedagógico como articulador do trabalho da comunidade escolar: interculturalidade, interdisciplinaridade e campesinato. Unidade III**. Projeto político pedagógico da educação do campo / organizadores, Rogério Drago, Maria Hermínia Baião Passamai, Gilda Cardoso de Araujo; colaboradores, Paulo da Silva Rodrigues, Marcelo Lima - Vitória, ES: UFES, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2010.

FERREIRA, Naura Síria Carapeto. **Supervisão educacional para uma escola de qualidade: da formação à ação**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FERREIRA, Naura Síria Carapeto. **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2013.

FRANCO, Francisco Carlos. O coordenador pedagógico e o professor iniciante. In: **O coordenador pedagógico e a formação docente**. BRUNO, E. B. G.; ALMEIDA, L. R.; CHRISTOV, L. H. S.; (orgs.) 12ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012; p. 33 - 37.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Coordenação Pedagógica: Uma Práxis em busca de sua identidade**. Revista Múltiplas Leituras, v. 1, n.1, p. 117 - 131, jan. / jun. 2008. Acesso em: 05 de julho 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 30 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRÓES BURNHAM, Teresinha. Currículo, Conhecimento e Diversidade Cultural: um desafio para o currículo da escola básica. In: FRÓES BURNHAM, Teresinha. **Análise cognitiva e espaços multirreferenciais de aprendizagem: currículo, educação à distância e gestão/difusão do conhecimento**. Salvador: EDUFBA, 2012; p. 211 - 224.



GARCIA, Regina Leite. Especialistas em educação, os mais novos responsáveis pelo fracasso escolar. In: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite. (orgs.). **O Fazer o Pensar dos Supervisores e Orientadores Educacionais**. 12ª ed. São Paulo. Loyola, 2010, p. 13 - 23.

GARRIDO, Elsa. Espaço de formação continuada para o professor-coordenador. In: O coordenador pedagógico e a formação docente. In: BRUNO, E. B. G.; ALMEIDA, L. R.; CHRISTOV, L. H. S. (orgs.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo. Loyola, 2012a, p. 09 - 16.

GOHN, Maria da Glória Marcondes. **Lutas e Movimentos pela Educação no Brasil a partir de 1970**. Eccos - Revista Científica. São Paulo, V. II, p. 23 - 38, jan./jun. 2009.

IRECÊ. Lei nº. 895, de 31 de março de 2011. **Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público do Município de Irecê**. Versão digital.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Atos de currículo formação em ato?: para compreender, entretecer e problematizar currículo e formação**. 1ª Ed. Ilhéus: Editus, 2011.

MATA, Cecília Hanna. Qual a identidade do Coordenador Pedagógico. In: **O coordenador pedagógico e a educação continuada**. 9ª ed. São Paulo: Loyola, 2006.

MATE, Cecília Hanna et al. Qual a identidade do Coordenador Pedagógico. In: **O coordenador pedagógico e a educação continuada**. 9ª ed. São Paulo: Loyola, 2006.

MELLO, Guiomar Namó de. A supervisão educacional como função: aspectos sociológicos, ou sobre a divisão do trabalho escolar. In: SILVA, Tereza Roserley N. (org.) **Cadernos CEDES 06: Especialistas do Ensino em Questão**. São Paulo: Cortez, 1982, p. 51 – 59.

MIRANDA, Tânia. **Ensinar/aprender história recente: a resistência à ditadura militar no Brasil**. Salvador: 2007.

MONTEIRO, Elizabete et al. **Coordenador pedagógico: função, rotina e prática**. 1ª ed. Palmeiras - BA: Instituto Chapada de Educação e Pesquisa. 2012.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, Antônio (Org.). **Vidas de Professores**. Porto - Portugal: Porto Editora, 2007, p. 111 - 140.

NÓVOA, Antônio. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, Antônio (Org.). **Vidas de Professores**. Porto - Portugal: Porto Editora, 2007. p. 11 - 30.

ORSOLON, Luzia Angelina Marino. O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera

Maria Nigro de Souza (org). **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido. **O pedagogo na escola pública**. 4ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

PIMENTEL, Álamo. Formação, transformação e afirmação. In: SANTOS, Adriana Paula Oliveira; FARTES, Vera. (Org). **Formação trabalho, sociedade e conhecimento: a escuta de conceitos engendrados no cotidiano do sujeito**. Salvador: EDUFBA, 2010.

RANGEL, Mary. **Supervisão pedagógica: princípios e práticas**. (Org.) 12ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2013.

RANGEL, Mary. Supervisão: do sonho à ação - uma prática em transformação. In: FERREIRA, N. S. C. **Supervisão educacional para uma escola de qualidade: da formação à ação**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2010, p. 69 - 96.

RANGEL, Mary. O estudo como prática de supervisão. In: RANGEL, Mary. (Org.) **Supervisão pedagógica: princípios e práticas**. 12ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2013, p. 57 - 67.

RATIO STUDIORUM. O Método Pedagógico dos Jesuítas: Organização e Plano de Estudos da Companhia de Jesus. Digitação elaborada por Luciana Aparecida da Silva. Disponível em:  
[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes\\_escritas/1\\_Jesuitico/ratio%20studiorum.htm](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/1_Jesuitico/ratio%20studiorum.htm) Acesso em: 30 de ago 2015.

SÁ, Maria Roseli Gomes Brito de. Currículo e formação: atualizações e experiências na construção de existências singulares. In: SÁ, Maria Roseli Gomes Brito de; FARTES, Vera Lúcia Bueno (organizadoras). **Currículo, formação e saberes profissionais: a (re) valorização epistemológica da experiência**. Salvador: EDUFBA, 2010. p. 31 – 61.

SÁ, Maria Roseli G. B. de. **Hermenêutica de um currículo: O curso de pedagogia da UFBA**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, 2004.

SAVIANI, Dermeval. A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da ideia. In: FERREIRA, N. S. C. **Supervisão educacional para uma escola de qualidade: da formação à ação**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2010, 13 – 38.

SILVA, Tereza Roserley N. da. Algumas reflexões sobre os especialistas do ensino e a divisão técnica do trabalho na escola. In: SILVA, Tereza Roserley N. (org.). **Cadernos CEDES 06: Especialistas do Ensino em Questão**. São Paulo: Cortez, 1982a, p. 03 – 07.

SILVA, Naura Syria Ferreira Corrêa da. O papel do Supervisor no Atual Contexto Brasileiro. In: ALVES, Nilda. (Org). **Cadernos CEDES 07: Supervisão Educacional: Novos Caminhos**. São Paulo: Cortez, 1982b, p. 06 – 17.

SOARES, Andrey Felipe Cé. **Coordenação pedagógica: ações, legislação, gestão e a necessidade de uma educação estética**. Curitiba: CRV, 2012.

SOARES, Sandra Regina; CUNHA, Maria Isabel da. **Formação do professor: a docência universitária em busca de legitimidade**. Salvador: EDUFBA, 2010.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 12 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2011.

TEZA, Pierry. et al. **Geração de ideias: aplicação da técnica world café**. UFSC. Florianópolis, v. 3, n. 3, p. 1-14, jul/out, 2013.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. 12ª ed. São Paulo: Libertard Editora, 2009.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto Político-Pedagógico da Escola: uma Construção Coletiva; Texto extraído sob licença da autora e da editora do livro: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (org) **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 14a edição Papirus, 2002.

VENAS, Ronaldo Figueiredo. **Transformações ocorridas na função do Coordenador Pedagógico, na rede estadual da Bahia (1950 a 2011): alguns apontamentos sociopolíticos, legais e históricos**. Tese (doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA, 2013.

VIEIRA, Marli M. da Silva. O coordenador pedagógico e os sentimentos envolvidos no cotidiano. In: PLACO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. (orgs.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo. Loyola, 2012. p. 83 – 92.