

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO

Sandra Maria Diell Gräf

O COORDENADOR PEDAGÓGICO ENQUANTO
GESTOR EDUCACIONAL:
DELIMITANDO FUNÇÕES, MARCANDO FRONTEIRAS

Passo Fundo

2012

Sandra Maria Diell Gräf

O COORDENADOR PEDAGÓGICO ENQUANTO
GESTOR EDUCACIONAL:
DELIMITANDO FUNÇÕES, MARCANDO FRONTEIRAS

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação, Mestrado em Educação, da Universidade de Passo Fundo, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação, sob a orientação da prof^a Dr. Rosimar Serena Siqueira Esquinsani.

Passo Fundo

2012

Dedico este trabalho a pessoas que foram essenciais nesta trajetória:

Aos meus pais, por terem me ensinado princípios éticos e cristãos.

Ao meu esposo Renato, pelo apoio, dedicação, incentivo e força nos momentos precisos, por estar sempre ao meu lado, acreditando em mim e em minha capacidade de realização e conquista.

Ao meu amigo Antônio, pelos momentos de discussão sobre políticas educacionais, pela sua sapiência, seu discernimento e sua coragem no enfrentamento das adversidades da vida. Meu imenso orgulho e admiração!

A mim mesma, por ter acreditado na conquista de meus sonhos.

Agradeço, de modo especial, às seguintes pessoas, as quais contribuíram para que meu trabalho se tornasse realidade:

A Deus, por despertar em mim a espiritualidade como forma de fé, esperança e renovação.

A minha mãe Lovani, exemplo de fé, amor, esperança e superação perante as adversidades da vida.

A minha orientadora, prof^a Rosimar Serena Esquinsani, pela paciência, compreensão e crença na minha capacidade de conquista e realização.

A minha avó Irene, que despertou em mim a vontade de lutar pelos meus sonhos e ideais.

As minhas irmãs Marli e Izolde, pelas palavras de motivação, entusiasmo e ânimo, que me incentivaram a seguir o meu ideal.

Aos meus queridos sobrinhos Débora, Davi, Dara e Renan, que me alegraram com suas brincadeiras divertidas nos momentos de angústia e aflição.

Aos meus amigos e colegas Maira e Rodrigo, pelos momentos maravilhosos, pelos ensinamentos e pelas experiências partilhadas. Saudades!

Aos professores Altair Alberto Fávero, Angelo Vitorio Cenci, Eliara Zavieruka Levinski, Telmo Marcon, Claudio Almir Dalbosco, Neiva Igenes Grando, Adriano Canabarro Teixeira, Jaime Giolo e Graciela Rene Ormezzano.

Ao professor João Jorge Correa, pelas riquíssimas contribuições e pelo incentivo na realização deste trabalho.

Aos colegas da turma do Mestrado em Educação 2009/2.

À coordenação do curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo, na pessoa do prof. Eldon Henrique Mühl.

Aos colegas de trabalho, em especial ao Daniel Schneider e ao Cloves Kuhn, pelas palavras de incentivo e espaços de reflexão, estudo e construção de saberes.

A prática pedagógica contribui de modo específico, isto é, propriamente pedagógico, para a democratização da sociedade na medida em que se compreende como se coloca a questão de democracia relativamente à natureza do trabalho pedagógico.

Dermeval Saviani

RESUMO

O presente trabalho aborda a função do coordenador pedagógico dentro da gestão escolar e faz uma analogia teórica e empírica envolvendo uma reflexão sobre o seu papel e sua inquietação ante as incertezas de sua função, uma vez que essa se encontra confusa e um tanto “sombreada”. Faz-se uma investigação sobre as atribuições desse profissional dentro da escola, buscando-se, por meio de leituras teóricas, possibilidades de verificação dessa prática. Nesse sentido, reporta-se ao estudo de diversos autores que trazem em seu embasamento teórico um olhar voltado para a trajetória histórica do coordenador pedagógico, entre os quais, Saviani (2010), Aranha (2006) e Romanelli (2010). No primeiro capítulo, aborda-se a trajetória do coordenador pedagógico nos seus mais diferentes contextos históricos e políticos e sua atuação no processo educativo. No segundo capítulo, apresentam-se as referências bibliográficas que contribuem para uma discussão sobre a prática do coordenador pedagógico e dos demais atores da gestão escolar. Analisam-se, ainda, relatos de diversos coordenadores pedagógicos nas suas mais diferentes realidades, recompondo suas angústias, insatisfações e indefinições quanto às funções do cargo que ocupam. No terceiro capítulo, é exposta uma pesquisa empírica de cunho quanti-qualitativo, cujo universo é constituído de coordenadores pedagógicos das escolas estaduais da 17ª Coordenadoria do Município de Santa Rosa, Estado do Rio Grande do Sul. Este trabalho permite uma reflexão sobre as atribuições do coordenador pedagógico junto ao processo educativo, além de proporcionar uma análise significativa da relação entre a teoria e a prática na gestão escolar.

Palavras-chave: Coordenador pedagógico. Gestão escolar. Escola pública. Desenvolvimento profissional.

ABSTRACT

This study discusses the role of an educational coordinator in the school management environment and it makes a theoretical and an empirical analogy involving a self-reflection about their role and their concern towards uncertainties of their function; due to the fact that these assignments are many times confusing and somewhat "shaded". An investigation about the attributions of this professional's role in the school is done, through theoretical readings, in order to verify this practice. For that, this work refers to the study of many authors who analyzed in their researches the historical pathway of an educational coordinator; and among those authors consulted are - Saviani (2010), Aranha (2006), and Romanelli (2010). In the first chapter, it is discussed the pathway of the academic advisor in their very different historical and political contexts, as well as their role in the educational process. The second chapter introduces the bibliographic references that contribute to a discussion of the practice of the educational coordinator, and other characters, in the school management environment. Moreover, it is analyzed the reports from various educational coordinators in their different realities which express their anxieties, dissatisfaction, and lack of definition of the functions they are supposed to play in their roles. In the third chapter, it is presented a quantitative and qualitative empirical research which was done with the educational coordinators from the State's Public Schools of the 17th Coordination of Santa Rosa's town, in the State of Rio Grande do Sul. This work provides a reflection about the assignments of educational coordinators in the educational process; besides, it provides a meaningful analysis of the relationship between theory and practice within the school management.

Keywords: Educational coordinator. School management. Public school. Professional development.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Índices de retorno dos questionários	63
Tabela 2 – Formação dos coordenadores pedagógicos em áreas diversas	80
Tabela 3 – Formação dos coordenadores pedagógicos em áreas pertinentes à função	81

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	09
1 DISCUSSÃO TEÓRICA SOBRE O COORDENADOR PEDAGÓGICO.....	22
1.1 Trajetória histórica do coordenador pedagógico.....	22
2 DISCUSSÕES TEÓRICAS SOBRE O PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO DENTRO DA GESTÃO ESCOLAR.....	37
2.1 O coordenador pedagógico como elemento da gestão escolar.....	38
2.2 O papel do coordenador pedagógico dentro do processo educativo.....	50
3 PESQUISA EMPÍRICA: ATRIBUIÇÕES DO COORDENADOR PEDAGÓGICO E RETORNO DOS QUESTIONÁRIOS.....	62
3.1 As múltiplas funções dos coordenadores pedagógicos com base nos retornos dos questionários.....	86
CONCLUSÃO.....	90
REFERÊNCIAS.....	98
ANEXOS.....	102

INTRODUÇÃO

A pesquisa aqui apresentada deu-se a partir de várias indagações feitas a respeito da função do coordenador pedagógico dentro da gestão escolar. Nessa perspectiva, também buscou fazer uma analogia entre as delimitações de funções dos diversos protagonistas que fazem parte da gestão escolar, como diretores, vice-diretores, orientadores educacionais e supervisores de escola. As funções dessas figuras muitas vezes são atribuídas ao coordenador pedagógico de escola, o qual, não tendo bem claro o seu papel, acaba desempenhando as funções dos outros elementos da gestão.

Dessa forma, procedeu-se à investigação sobre os diferentes papéis que são executados pela equipe gestora da escola e sobre a clareza dos indivíduos em relação ao cargo que ocupam e às funções que desempenham. Entende-se que o cargo de coordenador pedagógico é ocupado, mas a função desse elemento ainda gera dúvidas, quer seja por não haver ainda compreensão desta função de forma consensual ou devido ao pouco valor que lhe é atribuído. Assim, ao averiguar as diversas maneiras de conduzir o espaço organizacional da escola, foi analisada a questão sobre qual realmente é a atribuição do coordenador pedagógico enquanto gestor educacional, focalizando mais essa figura de gestão, uma vez que o tema da pesquisa norteia-se por esta problematização.

Nesse contexto, o trabalho propõe uma reflexão sobre a visão do coordenador pedagógico em relação às funções que ocupa no espaço escolar, posto que seu papel ainda encontra-se indefinido em muitas escolas. Esta função, na maioria das vezes, não tem o significado e reconhecimento merecidos, pois os diferentes papéis dentro da gestão escolar encontram-se confusos, desnorteados e assombreados.

O coordenador pedagógico, muitas vezes, exerce atividades escolares que não são de sua competência, o que dificulta a ocorrência de um trabalho qualitativo na escola. Com isso, seu desempenho deixa a desejar em muitos momentos, repercutindo-lhe angústia e desmotivação ante as atividades que desenvolve rotineiramente. Diante disso, torna-se cada vez mais desafiador pesquisar sobre as suas atribuições no espaço escolar, pois o coordenador pedagógico é um agente participativo da equipe gestora e precisa estar engajado com os demais membros que fazem parte desse trabalho, saber das suas funções e exigí-las ao grupo de gestores. Deve ainda buscar atualização e formação constantes para que seu trabalho tenha êxito e corresponda às expectativas almejadas pelo grupo escolar.

Ao se fazer referência às funções de elementos da gestão e sua indefinição de papéis, logo se percebe o quão importante é o grupo reunir-se e organizar as atribuições, fazendo

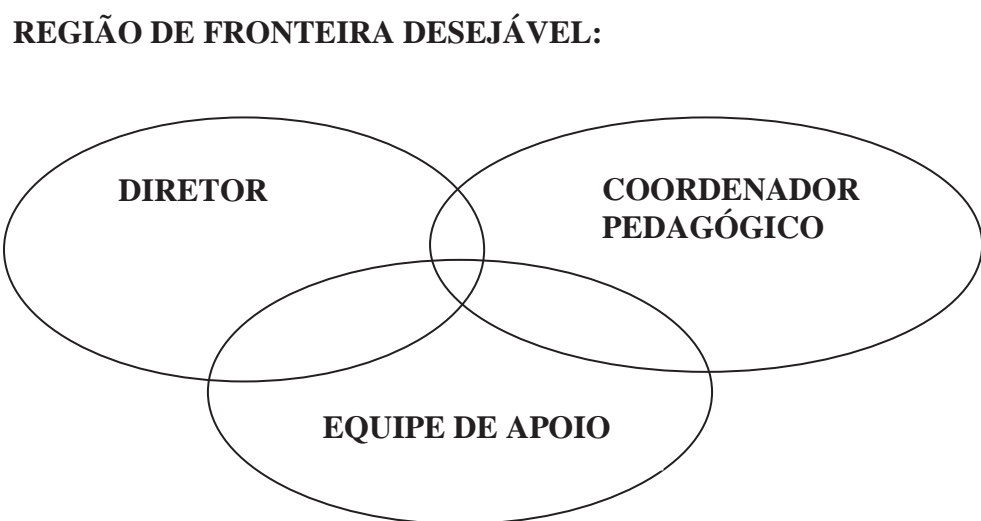
delimitações de espaços. Pode-se comparar esta forma de organização a uma espécie de fronteira que tem seu lugar delimitado para o cumprimento de suas atribuições.

Segundo o dicionário Luft (1998, p. 340), a palavra fronteira refere-se a limite, parte extrema de país, província ou região, ou seja, reporta-se à ideia de que não se pode ultrapassar a linha correspondente, pois se isso ocorrer estará fazendo algo que não é mais de sua competência e que acarretará prejuízos e eventuais problemas. A partir desse conceito, destaca-se que o ideal seria que os elementos gestores pudessem também fazer uma demarcação de fronteiras em seu trabalho de gestão, cada um com suas funções específicas bem definidas e alinhavadas, não permitindo interferência de uma ou de outra função.

Por outro lado, tem-se a percepção de que, atualmente, dentro da gestão, há um sombreamento de fronteiras, isto é, as funções encontram-se impregnadas umas nas outras, sendo que os elementos da gestão não têm conhecimento de suas reais funções, interferindo no trabalho do outro. O que se observa, nesse sentido, é a falta de entendimento, de clareza e de conhecimento sobre o que cada um deveria exercer em sua função.

É importante perceber que, mesmo que aconteça a definição de atribuições entre os elementos da gestão, há funções que são comuns a todos e por isso cabe trabalhar coletivamente para que aconteça o bom funcionamento do espaço escolar. Dessa forma, faz-se necessário que a equipe gestora tenha esta visão do todo e das partes, para que tenha conhecimento da função de cada uma delas e o que é ao mesmo tempo atribuição de todos.

É o que se verifica no gráfico abaixo:



Fonte: elaboração própria

O QUE OCORRE ATUALMENTE - SOMBREAMENTO DAS FRONTEIRAS



Fonte: elaboração própria

Pode-se inferir da análise dos gráficos acima que há duas formas de percepção de fronteiras. No primeiro gráfico, verifica-se o ideal da região de fronteira desejável no trabalho de gestão escolar. Vê-se uma organização de cada elemento de gestão, com suas atribuições bem definidas e com uma pequena percepção de entrelaçamento entre ambos, ou seja, pequenos espaços entreabertos que dão a ideia de colaboração mútua, no qual todos têm a mesma incumbência. Este pequeno diferencial está impregnado no espaço escolar e necessita ser visto pelos elementos da gestão que, por mais que tenham suas atribuições bem claras, têm que ter um olhar em comum e trabalhar sob forma de participação mútua.

Já no segundo gráfico, há um descompasso de funções. Um elemento da gestão se sobrepõe ao outro, pois não há clareza de competências. Nesta visão que se considera a atual, as funções ficam um tanto misturadas, impossíveis de serem identificadas. Esse sombreamento de funções remete a dúvidas, a incertezas, à perda de identidade e confusão de atribuições, sem organização mútua, impossibilitando, assim, a demarcação de fronteiras.

Dentro desta conjuntura, analisa-se a diferença entre aquilo que deveria ser realizado dentro de uma equipe de gestão e o que de fato está ocorrendo em termos de identificação, de definição de atribuições e de demarcação de espaços. O que se percebe atualmente é que falta conscientização com relação ao direcionamento de atribuições que têm que ser feitas dentro de uma equipe de gestão, na qual o trabalho vai acontecendo numa forma pragmática, não havendo diálogo e consenso entre o grupo; tudo vai acontecendo sem reflexão das ações que vão tornando-se cada vez mais confusas e conflituosas.

Cabe a esta pesquisa promover a reflexão sobre o papel do coordenador pedagógico e sua atuação na gestão da escola, sendo relevante a investigação de suas atribuições dentro da conjuntura escolar, pois isso pode agregar um suporte que possibilite mudanças e transformações. Nesse intuito, o trabalho baseia-se em uma pesquisa empírica que envolveu uma metodologia quanti-qualitativa, com a elaboração de um inquérito das principais funções

desenvolvidas pelos coordenadores pedagógicos vinculados à 17ª Coordenadoria do Município de Santa Rosa, Estado do Rio Grande do Sul.

Foram encaminhados à equipe gestora cinco questionários envolvendo dados como o nome do município, os níveis de ensino que a escola atende, o número de alunos, sobre a equipe diretiva, as atribuições do coordenador pedagógico e a sua formação. Partindo deste pressuposto, o questionário foi enviado a setenta e quatro escolas estaduais de duas maneiras: por meio de e-mail enviado pela autora e através de correspondência encaminhada com auxílio da 17ª Coordenadoria de Educação do Município de Santa Rosa, RS. Ressalta-se que a maioria das escolas conta com coordenador pedagógico, no entanto algumas delas não têm esse profissional em seu quadro docente. A partir desta análise, espera-se que a equipe diretiva da escola possa fazer uma reflexão sobre o papel do coordenador pedagógico na gestão, suas atribuições e necessidades mais afins. Isso possibilitaria a investigação e uma visão mais ampla do perfil do coordenador pedagógico atual, seu papel e sua formação.

Destarte, este trabalho dissertativo tem a finalidade de trazer à tona questões pertinentes sobre a função do coordenador pedagógico no processo educativo, sendo que essas serão confrontadas com diversas linhas de pensamento. As bibliografias utilizadas destacam reflexões relevantes, posto que direcionam a um novo olhar perante a atuação do coordenador pedagógico que, muitas vezes, sente-se desorientado, sem identidade em sua prática educativa.

Os autores citados no desenrolar deste trabalho baseiam-se em contextos de ações executadas por coordenadores pedagógicos, bem como em reflexões sobre sua prática educativa. Além disso, esse contraponto da teoria com a prática encaminha a um diálogo introspectivo por parte do coordenador pedagógico, oportunizando-lhe refletir sobre suas ações diárias e seus maiores medos e inseguranças.

É importante salientar que essa construção dissertativa somente teve sentido por trazer contida em si a realidade profissional da autora - sua prática vivida e sentida como coordenadora pedagógica -, permitindo, assim, um momento de discussão sobre as atribuições inerentes ao cargo. Por isso, faz-se relevante a leitura da experiência da autora da pesquisa, exposta no depoimento a seguir¹:

Acredito que minha experiência na coordenação pedagógica surgiu muito antes de exercer a prática de fato dentro da gestão. O que quero dizer com isso é que, quando estudava no ensino médio, em meados dos anos 90, já demonstrava um enorme desejo de trabalhar

¹ Embora seja adequado o uso de linguagem impessoal em textos acadêmicos, ressalta-se que, nesta parte específica do trabalho, será utilizada a primeira pessoa do singular por se tratar do relato da experiência pessoal da autora da pesquisa.

como coordenadora pedagógica. Naquela época, quando faltavam professores em sala de aula, quem na maioria das vezes substituía a turma era a coordenadora da escola.

Aos nossos olhos de alunos, essa figura era alguém diferente dentro do ambiente escolar. Durante as aulas, ela falava sobre suas experiências como coordenadora, sobre os acúmulos burocráticos, sobre os eventos da escola que organizava e sobre outros assuntos de ordem prática, como avisos, etc. Ficávamos curiosos e perguntávamos sobre questões que nunca tínhamos coragem de perguntar para nenhum professor da turma, sendo que a coordenadora nos ouvia e contribuía muito com a sua fala. Para nós, ela não passava de uma orientadora, que raramente ficava na sala da coordenação, pois sempre caminhava entre um corredor e outro da escola, como se não tivesse outras funções a desempenhar.

Todavia, com o tempo, busquei descobrir mais sobre esta pessoa da gestão, a qual até então exercia um papel um tanto misterioso, mas ao mesmo tempo encantador. Tinha uma visão turva sobre as funções de coordenador, orientador educacional e supervisor pedagógico, pois, além dessas várias nomenclaturas, existiam ainda inúmeras dúvidas sobre o que era função de cada um. No tempo do magistério, eram essas pessoas que acompanhavam as ações na escola, mas não se tinha definição clara sobre uma e outra. Lembro que me questionava: Por que ter um orientador educacional se a escola disponibiliza um psicólogo? Qual é a diferença entre coordenador pedagógico e supervisor escolar?

Essas questões ficaram impregnadas em minha mente por um bom tempo e quando estava trabalhando como professora de séries iniciais, optei em fazer o curso de graduação em Pedagogia - Orientação e Supervisão Escolar, em meados de 1995. Durante todo o tempo na faculdade, tive sempre esta curiosidade da definição de papéis dos profissionais já citados, a qual nunca foi colocada em prática nas escolas. Realizei pequenas intervenções e, juntamente com elas, leituras e produções escritas, mas as dúvidas ainda permaneciam em mim.

Em 2005, fui convidada, pela diretora da escola em que trabalhava, para assumir a coordenação pedagógica de uma escola municipal de ensino fundamental, na qual atuo até hoje. A escola tem cento e dez alunos, a maioria deles é de família com um nível socioeconômico bastante baixo, com muita desestruturação familiar, problemas de assistência social e pouca participação na escola. Os professores são em torno de quinze, sendo que a maioria tem formação na área em que atua e com cursos de especialização. O diretor é formado em Geografia, com pós-graduação em Gestão, e a vice-diretora tem formação em Pedagogia.

Sobre minhas angústias, cito que na experiência como coordenadora pedagógica, nesses seis anos na escola, algo sempre me chamou a atenção: as limitações nas atividades.

Mesmo com a formação do tempo da graduação, faltaram-me muita visão e percepção com relação as minhas atribuições nessa função. Durante quatro anos, tive vinte horas em sala de aula e vinte horas na coordenação pedagógica. Lembro de que quando comecei o trabalho na coordenação, perguntei à diretora quais seriam as minhas atribuições na escola e ela me disse que, com exceção da parte burocrática, toda a equipe trabalhava em conjunto, que um ajudava o outro e não havia definição de tarefas. Pois bem, segui a orientação da diretora e fui desempenhando as funções que vinham ao meu encontro, além de outras atividades burocráticas, das quais ela havia falado e que já eram de praxe ser realizadas pela coordenadora, como: correção de cadernetas, levantamento de aulas, registro de atas, bilhetes de alunos, arquivamento de atividades desenvolvidas durante o ano na escola, pareceres de classificação e reclassificação de alunos (vindos de outra organização escolar), de adequação de notas, preenchimento de protocolos, realização de projetos com professores das séries iniciais e finais, organização de planejamentos, hora cívica, realização de eventos desenvolvidos pela escola, organização de conselhos de classe, participação em reuniões da escola para organização do calendário letivo, verificação do livro ponto. Além disso, ainda precisava cuidar do recreio, chamar os pais para conversar, organizar os planos especiais na escola, atender aos alunos com problemas de indisciplina, realizar trabalhos de orientação em sala com esses alunos, revisar os casos de dificuldades de aprendizagem dos alunos, fazer encaminhamentos neurológicos de alunos juntamente com a psicóloga. Cito essas funções, mas com certeza muitas outras vieram com o tempo, mas foram subdividindo-se e tornando-se comuns.

Relatadas as atividades rotineiras de um coordenador pedagógico, veio a mim a lembrança de momentos um tanto frustrantes em que me perguntava se tudo aquilo que eu fazia era somente de minha responsabilidade, pois percebia que sobrava (modo de analisar) pouco para o diretor e o vice-diretor. Esse último ainda substituía os professores em suas aulas quando esses faltavam e realizava questões de ordem prática, como: organização dos lanches e dos alunos na fila e de enfeites para as comemorações das datas mais importantes da escola. A angústia que pairava sobre mim, em muitos momentos, era porque eu me esforçava para realizar todas as tarefas possíveis, mas continuava sentindo-me insatisfeita. Não conseguia dar conta de tudo, pois assumia muitas responsabilidades e questões importantes iam ficando de lado.

As atividades burocráticas eu levava para fazer em casa e no final do ano, quando todos os professores estavam em férias, eu ficava uma semana, em janeiro, corrigindo suas cadernetas e outras questões, como arquivamento de pareceres, registros de atas, etc. Sentia-

me impotente, muitas vezes, com o meu trabalho, pois em momentos de indisciplina de certos alunos, os pais não compareciam na escola para conversar, eram muito ausentes, e, diante disso, os professores ficavam ansiosos, pois queriam soluções, atitudes a serem tomadas. Isso tudo gerava muita angústia, porque muitas questões não dependiam apenas de mim, mas de todo um contexto: ambiente familiar, problemas de relacionamento afetivo, relação professor-aluno, enfim, de uma série de fatores. Aliás, essas preocupações são as mesmas que eu ainda tenho hoje, mas já estão mais amenas.

Esse acúmulo de funções ocasionava uma sobrecarga de atividades que eu não dava conta, pois não podia trabalhar as questões importantes de forma minuciosa, as que eram mais delicadas e precisavam ser revistas e analisadas com atenção. Atualmente, com vinte horas apenas e fora da sala de aula, minha organização prima pelas atividades burocráticas, o trabalho com os pais, alunos e professores da escola especificamente. O tempo mais restrito obrigou-me a fazer opções que foram tratadas juntamente com a direção da escola e parece-me que as atribuições foram tomando seu próprio rumo. O fato de não dar conta de tudo, as experiências que passaram e foram frustrantes e o tempo que ficou mais limitado fez com que repensasse as minhas atribuições, juntamente com os outros elementos da gestão.

Hoje, com algumas definições de prioridades de funções, ainda trago comigo algumas perguntas que me reportam à reflexão. Questiono-me sobre as políticas educacionais e o incentivo à prática do coordenador pedagógico, sobre a sua valorização, a sua formação, o seu olhar frente às mudanças de um paradigma, cujas funções ainda encontram-se difusas e sombreadas. Ainda hoje, mesmo com minhas funções mais delimitadas, restam imensas dúvidas: Será que são as atribuições certas? O que eu, coordenadora pedagógica, estou fazendo para ajudar no ensino de qualidade de minha escola? E por que minhas angústias continuam? Também há certos momentos em que sinto a falta da troca de ideias entre os colegas coordenadores, os quais, com certeza, também devem sentir as mesmas aflições.

Diante disso, acredito ser necessário um novo olhar para esse elemento da gestão, o qual precisa ter uma referência para limitar as funções que desempenha no espaço escolar. Nessa perspectiva, percebo que o diretor é uma peça fundamental no trabalho da gestão e sua formação é imprescindível, pois ainda temos diretores formados em outras áreas do conhecimento e isto não é suficiente. Na escola onde trabalho, houve três trocas de direção e percebe-se o quão importante é o comprometimento para que a equipe gestora funcione bem.

Como coordenadora pedagógica, tenho presente em mim que não posso dar conta do todo da escola de forma individual. O trabalho em equipe é muito importante e não basta apenas o coordenador definir suas funções, mas todos os elementos da gestão também devem

fazê-lo. Porém, isso ainda não ocorre na escola na qual atuo. Quando não estou na escola, devido as minhas vinte horas, passo para o diretor as atribuições que ficaram pendentes, como, por exemplo, dar retorno para os pais, resolver problemas de indisciplina que ocorrem na sala, fazer registro de ata do acontecido, entre outras. Contudo, acredito que essas são atribuições que todos os elementos da gestão devem ter, daí a importância dos gráficos inseridos na parte introdutória do trabalho.

Ao continuar a reflexão, pude notar também que os professores e demais pessoas que fazem parte da comunidade escolar têm uma visão do coordenador pedagógico como sendo aquele que deve resolver todos os problemas diários da escola, proporcionando respostas para as angústias de todos. Sinto que o coordenador pedagógico ainda precisa conquistar seu espaço no ambiente escolar e ser mais valorizado pelo seu trabalho, pois é ele que norteia todo o processo educativo, juntamente com os outros elementos da gestão escolar.

No Regimento Escolar da escola em que trabalho estão registradas, na forma de itens, as atribuições do diretor, do vice-diretor e do coordenador pedagógico, todavia, isso não é colocado em prática da forma como consta nesse documento. Não se sabe como estas atribuições foram parar ali, pois não houve uma discussão em equipe para tratar delas, simplesmente constam no regimento, porém nunca foram discutidas e analisadas na íntegra. Além disso, há funções que constam nesse documento e que não são desempenhadas, como por exemplo, pelo diretor, sendo essas realizadas pelo coordenador pedagógico. Também a Secretaria da Educação do meu município não oportunizou momentos de reflexão sobre as funções dos membros da equipe da gestão escolar, pois em nenhuma ocasião isso foi questionado por algum elemento que faz parte da mesma. Sempre se discutem conteúdos, objetivos, habilidades e competências dos professores, mas questões sobre a equipe da gestão não são levadas a sério. Acredito que com esse trabalho que estou desenvolvendo essa discussão possa se tornar realidade.

Na minha experiência como coordenadora pedagógica, percebo que a questão do melhoramento do ensino ainda é pouco tratada por parte da equipe gestora. Faltam mais comprometimento, união e delimitação de funções. O coordenador pedagógico não tem conseguido conquistar o seu espaço da forma como deveria, já que ainda não conquistou uma identidade, tampouco se esforça na busca de autonomia para exigir de si e dos demais da equipe um tempo para sentar e discutir atribuições. A grande maioria dos coordenadores ainda faz tudo, aceita as imposições e se submete a elas.

Certo dia, discutindo com os professores sobre a reformulação do plano de carreira da escola, sugeri que o coordenador pedagógico fosse valorizado pelo trabalho que desenvolve

por meio de uma gratificação, assim como têm os diretores e vice-diretores. Alguns professores até acharam justo, mas outros questionaram o motivo pelo qual eu queria essa vantagem no meu trabalho na coordenação pedagógica. Para esses, isso era o cúmulo, pois na visão deles o trabalho do coordenador pedagógico não era tão diferente do dos professores que reivindicaram aumento de salário na sua classe, se bem que também recebo como professora. Cogitaram então um concurso na área da coordenação pedagógica, mas não falaram de salário diferenciado. Perguntei como era nas escolas estaduais, então um colega me disse que quem assumia a coordenação pedagógica era, em algumas circunstâncias, aquela pessoa que sobrava na escola. Essa afirmação me deixou muito chateada.

Como se percebe, não há valorização do coordenador pedagógico, tanto dentro da escola como na questão das políticas educacionais. Ele é visto como alguém que está ali para desempenhar aquelas funções da escola que vêm à tona a todo o momento. Tem, muitas vezes, sua carga horária limitada, com pouco tempo para desempenhar suas atividades na escola, por isso, geralmente, a parte burocrática ele faz em casa, já que não tem tempo de realizá-la na escola, em virtude das ações práticas que lhe aparecem a todo instante. Os registros, por exemplo, absorvem um longo tempo e as necessidades de entrega de documentos são constantes, exigindo muita competência por parte desse profissional.

Finalizando esse relato, acredito que o coordenador pedagógico precisa ter um espaço para discutir suas funções, tanto com a equipe diretiva como também com os demais colegas que desempenham essa mesma função. Nesse processo, a troca de ideias é fundamental para que todos os elementos da gestão possam refletir sobre seus atos cotidianos, sobre a sua formação e como isso repercute na sua prática educativa. Portanto, é necessário o trabalho com toda a equipe da gestão, uma vez que o comprometimento é essencial para que mudanças e transformações aconteçam.

No primeiro capítulo desta pesquisa, faz-se uma discussão teórica sobre a trajetória do coordenador pedagógico, visto que, pelas leituras de Saviani (2010), Aranha (2006) e Romanelli (2010), suas formas de atuação são decorrentes de toda uma conjuntura política e econômica das mais diversas épocas. Em contrapartida, faz-se também uma analogia com autores contemporâneos, os quais trazem à tona discussões relevantes, enfatizando a realidade do coordenador pedagógico na sociedade atual. Inicia-se com uma investigação teórica sobre as diversas fases e atuações desse profissional ao longo dos anos, cuja terminologia vai mudando de acordo com as gestões políticas e suas atribuições e exigências. As nomenclaturas mais conhecidas foram as de inspetor, prefeito de estudos e supervisor pedagógico.

É importante lembrar que, ao longo da história, a figura do coordenador pedagógico, na maioria das vezes, esteve ligada a questões de poder, cuja finalidade era a de vigiar e controlar se o trabalho nas instituições escolares correspondia às expectativas da classe dominante. Ele exercia funções que lhe eram preestabelecidas, tendo o dever de cumpri-las, uma vez designado para exercer este cargo.

Dá-se seguimento ao capítulo buscando encontrar a identidade do coordenador pedagógico, sendo que a origem desse profissional está vinculada à figura do pedagogo, nascida na Grécia Antiga. Também se permeia com a chegada dos Jesuítas ao Brasil, em 1549, quando se inicia o trabalho educativo em nosso país; tendo ainda o período da Revolução de 30 até o golpe militar de 1964, o qual traz bastante presente esta questão do inspetor que fiscaliza e que se coloca numa posição de superioridade. Dessa forma, segue-se fazendo analogias dessa história atravessada por diversas trajetórias, na qual o papel do coordenador pedagógico estava voltado para atender aos interesses de uma classe burguesa, cujos preceitos atinham-se a mentes aristocráticas e totalmente envoltas pela dominação e massificação, assim como pelo preconceito e pela desigualdade social.

O segundo capítulo remete a discussões teóricas acerca do papel/função do coordenador pedagógico, instigando uma reflexão voltada para sua prática educativa. Busca essa fundamentação teórica nas produções bibliográficas compostas por uma série de artigos que refletem sobre a atuação do coordenador pedagógico na escola contemporânea. Contudo, esse capítulo não tem a intenção de fornecer uma receita pronta das funções a serem desempenhadas pelos coordenadores, mas de dialogar sobre elas e ressaltar a sua importância no processo educativo. Logo, a reflexão sobre o papel do coordenador pedagógico perpassa pelas leituras bibliográficas que são feitas e sua relação com a prática educativa, uma vez que ambas complementam-se.

Essa discussão teórica sobre a atuação do coordenador na gestão escolar envolverá questões instigantes como: autoridade, participação, formação continuada, inclusão, avaliação, reuniões pedagógicas, disciplina, relatos de experiência, envolvimento da comunidade escolar, projeto pedagógico, relacionamento interpessoal e intrapessoal, trabalho coletivo, reflexões sobre teoria e prática, escola pública, reformas curriculares, orientação escolar e uma série de outros temas relevantes que indagam sobre a relação do coordenador pedagógico dentro de toda a teia educativa.

Acredita-se que realizar uma introspecção teórica sobre diversas linhas de pensamento traz inúmeras possibilidades de reflexão sobre que tipos de atribuições impostas ao coordenador pedagógico são mais importantes no âmbito escolar e que merecem ser levadas

em consideração. Também contribui para que esse profissional repense sua prática, daí a importância da formação continuada no cargo que ocupa.

Serão analisados ainda os saberes do coordenador pedagógico, quem é e o que representa essa figura na gestão escolar, o que faz, o que sente, como percebe seu trabalho, como se define perante os outros, o que entende sobre atribuições e se tem bem claro tudo isso. A análise e a discussão sobre essas questões possibilitarão uma reflexão sobre suas funções, necessidades e angústias, já que essas são constantes em suas práticas cotidianas.

Após realizar as leituras teóricas e analisar os relatos de coordenadores pedagógicos quanto ao seu trabalho nas escolas e o papel que desempenham, surge uma questão que inquieta e que precisa ser investigada: Por que até hoje suas atribuições ainda encontram-se obscuras e não claramente definidas? Espera-se que, confrontando a teoria com a prática, surjam mais indagações, as quais proporcionarão novos olhares em relação à figura do coordenador pedagógico no processo educativo.

As leituras utilizadas como base na realização deste trabalho contemplam uma visão clara do coordenador pedagógico, mas não pretendem, de forma alguma, direcionar funções e atribuições, posto que essas necessitam ser desencadeadas no espaço escolar de uma forma coletiva e participativa, juntamente com todos os elementos que fazem parte da equipe gestora. Discutir sobre o papel do coordenador pedagógico abre inúmeras possibilidades de construção de identidade desse sujeito que ainda não tem bem definido o seu papel, repercutindo em uma tomada de consciência sobre sua importância no trabalho de gestão e das funções a serem desempenhadas por ele.

Além disso, debater sobre esse profissional de uma forma desvinculada do que era nos moldes do tempo da ditadura corrobora para que ele consiga libertar-se das amarras do passado e aos poucos ir construindo sua autonomia. Nesse sentido, reporta-se ao direito de participação nas discussões em grupo, na construção de atribuições, enfim, nas questões escolares como num todo e nas que promovam especificamente o trabalho na gestão escolar.

Em suma, o referencial teórico é primordial para que se repense a prática do coordenador pedagógico, pois ele discute sobre sua relação com a escola, a equipe da gestão, enfim, remete a questões relevantes que servem como um diálogo consigo próprio, com o outro e com todos ao seu redor. Saber das diferentes realidades abordadas nas leituras, as quais descrevem a prática de coordenadores, colabora para a aquisição de novas formas de ver e perceber as ações cotidianas e refletir sobre elas juntamente com a sua prática educativa.

O terceiro capítulo atém-se às primeiras interpretações dos questionários desenvolvidos com coordenadores pedagógicos ou demais elementos da gestão de setenta e

quatro escolas estaduais, da 17ª Coordenadoria do Município de Santa Rosa (RS), sendo que esses profissionais tiveram de responder as seguintes questões: nome do município em que a escola está inserida, nível de ensino, número de alunos, equipe diretiva, atribuições do coordenador pedagógico e sua formação. A pesquisa foi de cunho quanti-qualitativa porque envolveu questões objetivas e de interpretação, pois estas lidam com a intuição e a percepção, exigindo informações mais detalhadas sobre as perguntas feitas, e não apenas respostas práticas que servem somente para a obtenção de dados com relação ao assunto pesquisado. Dentro dessa forma de questionário, seria satisfatório que os coordenadores pedagógicos fizessem uma reflexão sobre suas atribuições no contexto da escola, bem como sua formação e percepção do todo escolar do qual fazem parte.

É exposta ainda, nessa terceira parte, a contagem de dados relativos ao número de questionários respondidos, enviados, localização no âmbito do município, classificação por meio de nível de ensino, número de alunos, equipe diretiva e formação do coordenador pedagógico. Por conseguinte, será organizada uma tabela contendo esses dados, a qual será inserida na página de anexos. É importante frisar que este levantamento de dados é uma forma de percepção de como está a real situação do coordenador pedagógico dentro do espaço escolar, no qual foi realizada a pesquisa. Diante da análise desses dados, cabe questionar: Será que o coordenador pedagógico tem papel definido dentro daquele contexto escolar? Sua formação corresponde a sua prática? E quanto aos níveis de ensino, atende a todos, exerce funções de direção, vice-direção, orientação educacional? Com que demanda de alunos ele lida no espaço escolar? Quais as suas outras atribuições?

Esses são questionamentos que desconstroem uma linha de pensamento alicerçada por preceitos indefinidos, inconclusos e desvinculados de uma prática construtiva e transformadora. Esta dissertação tem como foco o repensar dessa prática, o desacomodar de conceitos velhos e indefinidos que não levam à reflexão da teoria e da prática, algo fundamental para que mudanças ocorram e novos olhares enalteçam a figura desse profissional. Espera-se que esta pesquisa contribua para a percepção de várias realidades de gestão escolar e para a definição da concepção de coordenador pedagógico, pois a finalidade do trabalho é investigar as suas atribuições, o que ele faz e o que realmente ele deveria fazer no processo educativo.

Reforça-se que este trabalho objetiva fazer com que o coordenador pedagógico repense sobre suas ações cotidianas e suas angústias e ansiedades perante seu trabalho. Essas aflições, talvez, não aparecerão tão óbvias nos registros sobre os dados pesquisados, mas poderão ser percebidas nas entrelinhas, longe da supremacia de um tempo em que a figura do

coordenador pedagógico era vista sob o prisma de olhares superiores, no qual a verdade absoluta imperava e não era questionada devido à massificação do poder alienante.

O questionário é um dos métodos que corroboram para a obtenção de conhecimentos sobre a realidade pesquisada, quer seja por meio de levantamento de dados ou de questões que primam pela subjetividade. Essas duas formas têm a sua importância e ambas legitimam a investigação de uma prática, porém, os resultados nem sempre são satisfatórios, isso pela pouca importância que se dá a esses instrumentos, ou por mera negligência em relação ao que é questionado neles. O esmiuçar de cada uma das questões envolvendo o todo da realidade pesquisada trará um significado plausível, já que a ideia de pesquisa engrandece um conhecimento que direcionará a um propósito, a um repensar, a um recomeço, que se encaminha para novas possibilidades, novos acontecimentos e infindáveis lutas. Ademais, inculcam para a realização de sonhos que se iniciam nas particularidades, nas pequenas ações e nos gestos concretos.

Este trabalho mostra que pesquisar inúmeras realidades não causa total satisfação com aquilo que se procura e com aquilo que se pretende conhecer e desvendar. De certa forma, reporta-se à questão de investigar algo para que o confronto com a prática realmente tenha sentido. De que adianta o saber, a fundamentação teórica, o confronto com diversos autores, se não se tem a prática que possibilita ver e perceber os entraves, as incertezas e os dissabores que se sucedem na mistura com as diferenças?

É disso que se vale esse grande desafio que é pesquisar a prática do coordenador pedagógico, cuja caminhada é longa e indefinida; sempre acostumada às mesmices diárias, aos mesmos pensamentos e ideais. Logo, não serão apresentadas respostas sobre que tipos de atribuições o coordenador pedagógico deve ter, mas sim será enfatizada a problematização acerca disso, e espera-se que essa possibilite avanços e transformações.

Em síntese, e reiterando todas as discussões que serão abordadas nos capítulos subsequentes, cabe destacar que o ato conclusivo deste trabalho será o confronto entre o que o coordenador pedagógico está de fato realizando como atribuição nas escolas hoje, e de qual, na verdade, deveria ser o seu papel no processo educativo, após ter proposto um questionamento em torno da trajetória histórica desse profissional, das leituras das bibliografias empregadas e, por último, do levantamento de dados dos questionários obtidos com os coordenadores pedagógicos das escolas estaduais, da 17ª Coordenadoria do Município de Santa Rosa (RS).

1 DISCUSSÃO TEÓRICA SOBRE O COORDENADOR PEDAGÓGICO

Este capítulo tem como finalidade fazer uma reflexão teórica sobre o papel do coordenador pedagógico e sua trajetória na educação, destacando, para tanto, sua função nos mais diversos momentos históricos, sociais, políticos e econômicos em períodos distintos. Alguns autores são destacados, pois serviram como suporte para a reflexão e realização desta pesquisa.

O capítulo que segue refere-se à trajetória histórica do coordenador pedagógico, que acontece com a figura do pedagogo que se originou na Grécia Antiga. Com a chegada dos Jesuítas ao Brasil em 1549, inicia-se a organização das atividades educativas em nosso país. Na sequência, apresenta-se a função do coordenador pedagógico do período da Revolução de 30 até o golpe militar de 1964, momento em que o cargo delineia-se para a organização dos serviços educacionais voltados ao trabalho técnico.

1.1 Trajetória histórica do coordenador pedagógico

A função supervisora num primeiro momento encontra-se na figura do pedagogo, oriunda da Grécia Antiga. Este era um escravo que conduzia a criança (menino) para o mestre de ensino a fim de aprender as artes da expressão corporal, a orientação moral e estética, a música, além de ter aulas de leitura e escrita. Mais tarde, ele próprio foi denominado de educador, porque começou a cuidar do processo de ensino-aprendizagem das crianças; seu papel estava vinculado à supervisão das crianças, sendo de sua extrema responsabilidade o controle e o cuidado para com elas. Isso é explicitado por Aranha:

Se fosse menino, desligava-se da autoridade materna para iniciar a alfabetização e a educação física e musical. Era sempre acompanhado por um escravo, conhecido como *pedagogo*. A palavra *paidagogos* significa literalmente “aquele que conduz a criança” (*pais, paidós, “criança,” agogós, “que conduz”*). (2006, p. 65).

No livro *Supervisão educacional para uma escola de qualidade*, Saviani (2010, p. 17) destaca que a atividade supervisora também se fazia presente na educação dos trabalhadores (escravos), por intermédio do intendente. Dessa forma, de acordo com o testemunho de Xenofonte, “o lavrador” era aquele que não trabalhava na terra e ficava administrando os lavradores que tinham de acatar ordens, pois todos eram submissos a ele.

A função de supervisor predominava na Grécia Antiga, sendo seu papel fiscalizar o trabalho, supervisionar e vigiar as ações voltadas ao processo de ensino-aprendizagem, assim como a educação dos escravos no trabalho, estes envoltos pela massificação da classe burguesa. A partir do exposto, é possível perceber que o supervisor devia observar e cuidar, sempre se portando como uma figura superior, obedecendo, entretanto, ordens de seus superiores, atuando como um confidente leal e aristocrático ao mesmo tempo.

Quanto à educação romana, que não foi muito diferente da anterior, Aranha (2006, p. 91) faz referência à intervenção do Estado nos assuntos educacionais. Isso se deve ao fato de o Império almejar uma máquina burocrática bem organizada com funcionários que, ao menos, tivessem uma instrução elementar. Dessa forma, o Estado torna-se inspetor do processo e, aos poucos, passa a exercer o controle por meio da legislação, tornando-se responsável e participativo nas situações educacionais.

Ao refletir sobre o coordenador pedagógico no espaço escolar, vale salientar que a figura desse profissional foi se modificando ao longo dos anos. Analisando de forma mais aprofundada, percebe-se que as tarefas de cuidar da criança na Grécia Antiga e de vigiar do lavrador, bem como a preocupação com questões burocráticas oriundas da educação do Império, trazem à tona a questão da inspeção, ainda hoje arraigada ao papel do coordenador pedagógico. Isso pode ser vislumbrado na correção de diários de classe, no acompanhamento do livro ponto, na verificação das notas dos alunos, dentre outros.

Atualmente, o coordenador pedagógico realiza seu trabalho de uma forma mais autônoma no sentido de que não lhe são impostas atribuições que tenha de seguir, algo que ocorria na época da sua submissão ao poder administrativo. Esse profissional atua em escolas, no entanto, suas funções ainda não são bem definidas, tampouco delimitadas num trabalho conjunto entre as equipes da gestão. Salienta-se que, até algum tempo atrás, o supervisor pedagógico precisava obedecer ordens de seus superiores; deixando-se dominar pelo poder vigente, não questionava se as ações que desempenhava realmente tinham sentido no trabalho de gestão.

Vale destacar a importância de se discutir tal questão num grupo de gestão, uma vez que o coordenador pedagógico poderia estabelecer um diálogo com os demais elementos sobre prioridades e atribuições, além de novas concepções e ideias acerca de seu fazer pedagógico.

Para Medina,

É na compreensão e no entendimento da forma de tratamento dado pelo professor aos conteúdos e às condições de existência dos alunos que o supervisor sistematiza seu trabalho no interior da escola. Estas duas dimensões configuram o processo de ensinar e aprender, que se dá numa relação entre o professor que ensina- e- aprende, o aluno que aprende-ensina e o supervisor que orienta-aprende-e-ensina, embora não se possa identificar com precisão quem inicia este processo. Este processo está sendo por mim denominado como “parceria”. (1997, p. 30).

Segundo o exposto, verifica-se que a autora compreende o trabalho desse profissional sob uma lógica de relação interativa, ou seja, o coordenador pedagógico, assim denominado atualmente, percebe-se envolvido com o processo de ensino-aprendizagem numa relação recíproca. Ele aprende em conjunto, na medida em que se envolve com o ensinar e o aprender do aluno e do professor e, ao mesmo tempo, orienta segundo o que vai aprendendo e ensinando.

Tal quadro evidencia uma relação mútua, um constante ir e vir em que há diálogo, acompanhamento e problematização com relação ao desencadeamento das atividades que são desenvolvidas em aula, relativas à aprendizagem, e a todas as demais situações que vierem à tona no cotidiano escolar. Dessa forma, seria importante repensar a forma de atuação desse profissional na sociedade contemporânea, entendendo-se que ele não deveria ser simplesmente um assessor do professor, um desencadeador de tarefas, um profissional sem definições de papéis, mas alguém comprometido e envolvido com o processo de ensino e aprendizagem, auxiliando tanto o professor como o aluno.

Analisando o percurso histórico, é possível destacar ainda a educação dos Jesuítas baseada no documento *Ratio Studiorum*, que significa “Organização e Planos de Estudos”. A vinda dos primeiros Jesuítas para o Brasil, em 1549, desencadeou, como confirma Saviani (2010, p. 20), a organização estrutural das atividades educacionais em nosso país. Os Jesuítas tinham como finalidade catequizar os índios para que mais fiéis fizessem parte da Igreja Católica.

A primeira versão do *Ratio Studiorum*, que foi utilizado pelas Constituições da Companhia de Jesus e elaborado pelo seu fundador Inácio Loyola, foi organizada e encaminhada às Províncias da Ordem para fins de análise e reconstrução. Esse plano continha, segundo Saviani (2010, p. 20), as regras de todas as atividades desenvolvidas pelos agentes de ensino, tanto para o provincial quanto para o reitor, o prefeito de estudos e os professores; consistia, ainda, das regras de cada matéria de ensino, da prova escrita, da distribuição de prêmios, além das regras para os alunos e para as várias academias. O documento trazia a

figura de um profissional chamado de prefeito geral de estudos¹, cujas funções estavam distribuídas em trinta regras, conforme Saviani explicita:

A regra nº 1 estabelece que é dever do prefeito “organizar os estudos, orientar e dirigir as aulas, de tal arte que os que freqüentam, façam o maior progresso na virtude, nas boas letras e na ciência, para a maior glória de Deus”. A regra nº 5 determina que ao prefeito incumbe lembrar aos professores que devem explicar toda a matéria de modo a esgotar, a cada ano, toda a programação que lhe foi atribuída. A regra nº 17, referente à função de “ouvir e observar os professores”, estipula: “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 cousa que mereça advertência, uma vez averiguada, chame a atenção do professor com delicadeza e afabilidade, e, se for mister, leve tudo ao conhecimento do P. Reitor”. (2010, p. 21).

Segundo este autor, o prefeito de estudos tinha atribuições bem claras e definidas a serem cumpridas, as quais deveriam ser exercidas dentro dos parâmetros estabelecidos pelo plano. Parece, nesse sentido, que o prefeito de estudos cumpria as regras já estabelecidas sem, no entanto, problematizá-las junto aos integrantes da gestão.

Ao estabelecer um paralelo com a situação atual, é possível perceber uma diferença com relação à imposição de normas a serem cumpridas pelo coordenador pedagógico, na medida em que ainda não há políticas educacionais com definição de atribuições específicas para esse profissional na gestão escolar. Ele se encontra em um processo de sombreamento de funções, situação que o tem levado a repensar sua prática de modo que possa reconstruí-la em busca de sua identidade profissional.

Ferreira (2001, p. 85) esclarece que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/96) estabelece princípios a serem cumpridos na educação de um modo geral, os quais se referem às práticas profissionais que devem ser desenvolvidas para a formação da cidadania e a qualificação para o trabalho. A lei reporta-se a princípios que devem ser cumpridos no ensino como um todo, sem, no entanto, fazer referência especificamente à figura do coordenador pedagógico.

A LDB (Lei nº 9.394/96) traz em seu texto do artigo 3º, conforme explicitado por Ferreira (2001, p. 85), que o ensino deverá ser ministrado com base nos seguintes princípios:

- I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;

¹ “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).

IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância;

V – coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

VI – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

VII – valorização do profissional da educação escolar;

VIII – gestão democrática do ensino público, na forma desta lei e da legislação dos sistemas de ensino;

IX – garantia de padrão de qualidade;

X – valorização da experiência extraescolar;

XI – vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

Ferreira (2001, p. 85) argumenta que a nossa lei maior da educação (Lei nº 9.394/96) estabelece, nos princípios citados, o “ponto de partida”, “a causa” e a “fonte” primária e básica a partir da qual as políticas educacionais devem ser construídas e estabelecidas. Compreende-se que o trabalho educativo é norteado por essas normas e regras; o coordenador pedagógico, portanto, deveria voltar-se para tais princípios, construindo, a partir deles, suas atribuições no espaço escolar.

Muitas das incumbências que foram atribuídas ao prefeito de estudos eram, na verdade, fruto da conjuntura social, política, histórica e econômica. Analisando-se situações de contextos de realidades distintas, é possível observar que a organização de regras corresponde a objetivos determinados por um sistema administrativo.

O coordenador pedagógico atualmente, em comparação com o prefeito de estudos, está buscando se desvencilhar das amarras do passado, encontrando-se num processo de construção. Aos poucos, reflete sobre as funções que desempenha e adota novas posturas. O prefeito de estudo, por outro lado, cumpria normas estabelecidas, sendo que o currículo já vinha definido nos parâmetros estipulados pelas autoridades competentes.

Analisando-se os estudos acerca da supervisão escolar com relação ao currículo no Brasil nos anos 1960, Silva Jr. (2010, p. 224) esclarece que “Cuidar do currículo, no entanto, não significava intervir em sua elaboração ou questionar suas origens. Assumia-se que a determinação de currículos era atribuição dos órgãos e das autoridades superiores do sistema escolar, cabendo às escolas apenas tomar conhecimento”. O supervisor escolar, denominado de orientador pedagógico, recebia a função de guardião do currículo, sendo encarregado de orientar pedagogicamente os professores a fim de que a organização curricular prevista para a escola, incluídos os critérios e procedimentos de avaliação a serem observados, alcançasse seu maior grau possível de materialização (SILVA JR., 2010, p. 223-224). Cabe destacar que, assim como o prefeito de estudos, esse orientador pedagógico, que recebe aqui outra

nomenclatura, também realizava a tarefa de zelar pelo currículo pronto, sem, entretanto, questioná-lo.

O trabalho do prefeito geral de estudos não perdurou por muito tempo, pois a catequização dos índios acabou enfraquecendo, apesar de o ensino jesuítico ter trazido grandes contribuições no campo educacional, entre elas o plano de estudos inserido na *Ratio Studiorum*². Mas, mesmo com esta forma de organização, os Jesuítas acabaram sendo expulsos e seu sistema de ensino, que foi assumido pelo Estado, foi substituído por “aulas régias”, organizadas por uma classe que estava apenas preocupada com seus próprios interesses. Conforme Romanelli esclarece,

O ensino que os padres Jesuítas ministravam era completamente alheio à realidade da vida da colônia. Desinteressado, destinado a dar cultura geral básica, sem a preocupação de qualificar para o trabalho, uniforme e neutro (do ponto de vista nacional de Fernando de Azevedo), não podia, por isso mesmo, contribuir para modificações estruturais na vida social e econômica do Brasil na época. (2010, p. 34).

Aranha (2006, p. 152) confirma: “[...] eles tomavam por base a Escolástica medieval e a ciência aristotélica, desprezando o ensino de ciências e filosofia modernas, além de enfatizarem o ensino do latim e da retórica”. Outra crítica comum aos Jesuítas referia-se ao fato de serem muito dogmáticos e conservadores, de inspirarem uma cultura vazia e sem utilidade numa sociedade de interesses políticos e econômicos, na qual a cultura e o saber eram elementos preponderantes para se atingir o poder e o *status* de uma classe de elite. Aranha (2006, p. 140) esclarece, ainda, que os Jesuítas promoveram maciçamente a catequese dos índios, a educação dos filhos dos colonos, a formação de novos sacerdotes e da elite intelectual, além de manter o controle da fé e da moral dos habitantes da nova terra.

De acordo com Ferreira,

É sabido que cada formação pretendida, em cada sociedade, num dado momento histórico, ao longo do desenvolvimento da humanidade, sempre definiu um conjunto de noções, ou valores, que nortearam as ações educativas e a sua gestão, para que a qualidade pretendida fosse alcançada e os possíveis desvios fossem corrigidos. (2009, p. 30).

Conforme o exposto, percebe-se que as ações educativas do sistema predominante basearam-se num ensino de uma conjuntura social, econômica e política específicas, sendo que tal concepção de gestão mostra-se recorrente em diversas épocas. A cultura dos Jesuítas

² Neste ponto, sugere-se a consulta a <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/>.

voltada aos ensinamentos da fé não correspondia às expectativas de Pombal, que queria servir aos interesses do Estado. Houve, desse modo, uma discrepância de opiniões, o que levou o ensino dos Jesuítas a ser abolido. Seus conteúdos não correspondiam aos padrões esperados pelo sistema predominante, que tinha objetivos de formar um currículo voltado para a aquisição de uma cultura alicerçada pelo poder da classe dominante.

Com relação à importância dos conteúdos, Saviani explicita:

Os conteúdos são fundamentais e sem conteúdos relevantes, conteúdos significativos, a aprendizagem deixa de existir, ela transforma-se num arremedo, ela transforma-se numa farsa. Parece-me, pois, fundamental que se entenda isso e que, no interior da escola, nós atuemos segundo essa máxima: a prioridade de conteúdos, que é a única forma de lutar contra a farsa de ensino. Por que esses conteúdos são prioritários? Justamente porque o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas. Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação. Eu costumo, às vezes, enunciar isso da seguinte forma: o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação. (2009, p. 50).

Saviani (2009) traz à tona a questão dos conteúdos e sua implicação no processo de ensino e aprendizagem. Ao fazer uma analogia, o autor remete à problematização, referindo-se aos conteúdos como ferramenta indispensável para a libertação do oprimido, que sofre dominação por parte do opressor, sendo necessário que busque o conhecimento para poder participar das decisões políticas sem sofrer processo de exclusão.

Já o ensino promovido por Pombal não teve como preocupação o fim da opressão; ao contrário, a dominação do oprimido pelo opressor representava a realização de seus objetivos. Os conteúdos inspirados em suas ideias privilegiavam apenas uma classe - a dos ricos -, para que prevalecesse a massificação do poder.

Saviani (2009) aborda a preocupação com os conteúdos trabalhados nas instituições escolares, questionando seus fins e analisando os meios, buscando compreender o motivo pela escolha destes ou daqueles conteúdos. Para o autor, cada sujeito tem direito ao conhecimento, salientando que aqueles que sofrem opressão, na verdade, deixam-se manipular pelo poder de massificação. Relacionando-se o exposto até o momento com a realidade atual, é possível perceber que os conteúdos trabalhados nas escolas hoje, situadas em uma sociedade capitalista, trazem conhecimentos voltados para a área tecnológica e para a formação de profissionais para o mercado de trabalho, ou seja, o processo do opressor e do oprimido se perpetua para satisfazer o sistema e suas necessidades. As escolas e todos que nelas trabalham

sofrem um processo de massificação que perdura há anos, o que aponta para a importância da retomada de consciência por meio da discussão democrática.

A escola, para Saviani (2009, p. 28), “[...] é determinada socialmente; a sociedade em que vivemos, fundada no modo de produção capitalista, é dividida em classes com interesses opostos; portanto, a escola sofre a determinação de conflito de interesses que caracteriza a sociedade”. O autor, ao abordar a substituição do ensino dos Jesuítas pelos interesses de classes, enfatiza que a classe dominante na sociedade capitalista não busca a transformação histórica da escola, pois está interessada apenas na preservação do seu domínio. Daí decorre a necessidade de que a escola lute contra o processo de marginalidade, de discriminação e de rebaixamento do ensino das camadas populares, libertando-se, dessa forma, dos interesses da classe dominante.

Após os Jesuítas terem sido expulsos pelo Marquês de Pombal, em 1759, instituiu-se naquele mesmo ano a educação leiga (não religiosa) e livre (independente de privilégios de classe), cuja responsabilidade ficou ao encargo do Estado, ficando as “aulas régias” sob incumbência do rei e do Estado. A educação leiga recebeu muitas críticas, uma vez que o conteúdo ministrado não correspondia às necessidades vigentes por ser pouco científico; do mesmo modo, não havia muitas escolas e os mestres não tinham qualificação adequada, por isso o ensino deixava a desejar. Além de serem mal pagos, abusavam de castigos aos alunos indisciplinados.

Tal quadro mostra que o ensino apresentou entraves, ficando à mercê da sorte pela precariedade de profissionais competentes para a realização de um trabalho pedagógico organizado, dentro das propostas estabelecidas pelo Estado. Com relação à questão do preparo do mestre, Aranha explicita que,

O descaso pelo preparo do mestre fazia sentido em uma sociedade não comprometida em priorizar a educação elementar. Além disso, prevalecia a tradição pragmática de acolher professores sem formação, a partir do pressuposto de que não havia necessidade de nenhum método pedagógico específico. (2006, p. 227).

Percebe-se que a educação não era valorizada pelo sistema de governo, o qual estava apenas interessado em questões econômicas e políticas da sociedade, mostrando-se indiferente à realidade escolar e à formação dos profissionais da educação para um ensino de qualidade. A falta de preparo dos professores levava ao aumento de problemas com relação à aprendizagem e à indisciplina. Problematizando-se a situação vivenciada por esses professores, que não eram motivados a fazer um bom trabalho pedagógico, parece que

também não havia estímulo para que os elementos da gestão pudessem fazer o trabalho de coordenação e administração. Isso levou à degradação do ensino, pois sem orientação, incentivo e planejamento os professores se sentiam desnorteados em sua prática.

De acordo com Belmonte,

Os professores necessitam uma formação inicial e continuada mais ampla - com mais conteúdos psicopedagógicos - para assimilar novos métodos e entender como os alunos aprendem, saber que competências devem ser ensinadas, para adaptar-se aos processos e estilos de aprendizagem, e alcançar assim o pleno desenvolvimento de cada aluno. (2009, p. 53).

Relacionando-se a importância da formação continuada explicitada por Belmonte (2009) com o despreparo do professor, visto previamente, salienta-se que há uma diferenciação entre tais realidades sociais. Atualmente, a preocupação é outra em se tratando de formação, uma vez que há políticas educacionais para a formação continuada do professor, que precisa estar preparado para atender a demanda dos alunos. A sociedade contemporânea tem objetivos voltados para a formação profissional, para o preparo para o mercado, o que exige uma educação alicerçada por políticas educacionais que contemplem a formação continuada dos professores para que tais objetivos sejam atingidos.

Do mesmo modo, as escolas contam com uma equipe de gestão escolar para atender às necessidades vigentes. Mesmo que suas funções ainda não estejam bem delineadas como deveriam, esses profissionais têm o compromisso de zelar por todos os que fazem parte do processo escolar, possibilitando oportunidades e estratégias que levem ao conhecimento, bem como as demais especificidades do processo educativo que lhe competem.

Com relação às aulas régias, método organizado pelo rei e pelo Estado, presume-se que Pombal iniciou a estruturação do ensino por meio dos Estudos Menores (Ensino Fundamental e Médio), em que se lecionavam as primeiras letras e as humanidades. Houve uma mudança no ensino, diversos professores foram nomeados, planos foram encaminhados com suas propostas bem delineadas e os trabalhos de inspeção novamente entraram em cena. Para Aranha (2006, p. 191), “As vantagens proclamadas pelo ensino reformado decorriam da intenção de oferecer aulas de línguas modernas, como o Francês, além do desenho, aritmética, geometria, ciências naturais, no espírito dos novos tempos e contra o dogmatismo da tradição Jesuítica”.

Nota-se que o ensino estava mais preocupado com as inovações das reformas no Brasil, pois, segundo os portugueses, houve retrocesso do sistema educacional com a educação dos Jesuítas, que trouxeram um ensino totalmente retrógrado passivo. Já as ideias do

Marquês de Pombal eram inspiradas em princípios iluministas envoltos por reflexões pedagógicas, daí decorre a presença da escola leiga e a função do Estado.

Saviani (2010, p. 21) ressalta que a partir do alvará de 28 de junho de 1759, que trouxe as reformas pombalinas da instrução de ensino público, a função de prefeito de estudos passou a ser substituída pelo cargo de diretor geral dos estudos. A função supervisora passou a englobar aspectos político-administrativos (inspeção e direção), tendo como figura o diretor geral, além de outros de direção, fiscalização, coordenação e orientação do ensino, que ficavam sob responsabilidade de comissários ou diretores dos estudos. Nesse sentido, o papel do supervisor está vinculado ao sistema político-administrativo, cuja preocupação é manter o controle do ensino de acordo com os interesses da classe burguesa, questão esta muito presente no meio escolar. Tal função inspirava-se nos princípios de especulação, verificação do processo, cumprimento de normas e de ações do ensino, as quais eram avaliadas pelo supervisor, profissional com função nobre na época.

Com relação à função supervisora, Silva Jr. conclui:

Para que esse supervisor se fizesse possível foi-lhe dito e sugerido que o controle é sempre atributo dos que decidem, e foi-lhe dito e sugerido também que decidir é atributo privativo dos que detêm o poder; foi-lhe dito e sugerido ainda que não cabe perguntar sobre como as pessoas chegam ao poder, e foi-lhe dito e sugerido também que o poder é inamovível, imperturbável e sábio. Foi-lhe dito e sugerido, finalmente, que a melhor maneira de servir aos homens é ensiná-los a submeterem-se ao poder que determina suas vidas. (1997, p. 93).

A partir do exposto, percebe-se que o supervisor pedagógico não tinha autonomia para discutir sobre suas atribuições; mostrando-se submisso, aceitava as incumbências sem questioná-las e deixava-se manipular por ordens superiores. Em sua função, não há espaço para a troca de ideias, para a busca de sua identidade, para a realização de um trabalho coletivo com o grupo escolar. Submete-se às exigências de seus superiores, considerando-se o dono da verdade, incumbido, assim, de transmitir as ordens do poder dominante aos seus colegas professores.

A autoridade presente na figura do supervisor foi se modificando ao longo dos tempos e atualmente o coordenador pedagógico não se apresenta como um sujeito que é dono da verdade absoluta. Ao contrário, procura refletir sobre as funções que desempenha, sendo atingido constantemente por dúvidas e angústias; além disso, procura por sua identidade profissional. Ele dificilmente se deixa controlar pelo poder dominante, uma vez que está descobrindo que seu papel no processo educativo merece atenção e reconhecimento.

Saviani (2010, p. 22) trata da lei de 15 de outubro de 1827, a qual aborda, em seu artigo 5º, os estudos voltados para o Método do Ensino Mútuo³, que apresenta o professor com dois papéis: o de docente e o de supervisor. Como docente, ele treina alunos mais avançados para monitorar as aulas para os demais, fazendo, assim, um trabalho de supervisão do processo de ensinar e aprender. Utiliza como método a repetição até que todos tenham aprendido as atividades desenvolvidas nos conteúdos trabalhados. Aranha (2006, p. 203) confirma que o professor ensina apenas os melhores alunos, os quais atendem o grupo de colegas. Procedia-se ao agrupamento de alunos nas áreas de leitura, ortografia e aritmética, sendo que os alunos mais adiantados deveriam auxiliar os demais de acordo com o seu grau de conhecimento. A disciplina era rígida e o supervisor era o único professor que observava as aulas e interferia caso fosse necessário.

No sistema de ensino mútuo, o supervisor pedagógico dá aulas além de exercer sua função de supervisor, ou seja, duas ou mais atribuições lhe são conferidas. Ocupa um cargo de destaque para a época, visto como dono do saber e do conhecimento, no contexto de uma educação que propõe o acúmulo de atividades para o supervisor pedagógico. Isso exige que esse profissional demonstre capacidade e segurança para realizar as diversas tarefas de sua função; além disso, cumpre as ordens de seus superiores sem ter espaço para a discussão do seu papel no processo escolar.

Atualmente, o coordenador pedagógico, em vários momentos, também desempenha inúmeras funções, sendo responsável por uma gama de tarefas que nem sempre seriam de sua competência; no entanto, realiza tais atividades porque ainda não tem as suas atribuições bem definidas. Faz-se necessário, desse modo, repensar o seu papel junto aos demais elementos que fazem parte da gestão escolar, como Placco confirma:

Nenhum processo de planejamento e de desenvolvimento profissional, na escola, tem resultados efetivos se a responsabilidade pelos processos e pelos resultados não é partilhada - cada qual com a função que lhe cabe, mas consciente das funções uns dos outros e colaborando mutuamente para que os objetivos sejam alcançados. É freqüente que o coordenador pedagógico se arrogue obrigações e tarefas de tal monta que se torna impossível cumpri-las. Sente-se exausto e frustrado, mas não se dá conta de que o compartilhar dessas responsabilidades não apenas aliviaria suas pressões, mas também envolveria os demais no compromisso com os objetivos propostos. (2003, p. 53).

³ “Dada a necessidade de ampliar a alfabetização em uma sociedade em pleno crescimento industrial, surgiram propostas as mais diversas. É singular a experiência do ensino mútuo (ou sistema monitorial) aplicado pelo anglicano Bell (1753-1832) e pelo quaker Lancaster (1778-1838), em suas respectivas escolas destinadas a crianças pobres. Adotaram um sistema de monitoria, em que o professor não ensina todos os alunos, mas prepara apenas os melhores, que por sua vez atendem grupos de colegas. A divisa de Lancaster (1778-1838) era: ‘Um só mestre para mil alunos’”. (ARANHA, 2010, p. 203).

A figura do coordenador pedagógico traz consigo a ideia de cumprimento de funções designadas pelas circunstâncias, enfatizando-se que, tanto em outras épocas quanto hoje em dia, esse profissional desempenha diferentes tarefas, de forma direta ou indireta, devendo dar conta delas de forma eficiente, o que o leva a agir sob pressão. Tal quadro tem levado o coordenador pedagógico a um momento de busca por um espaço para discussão de suas atribuições, algo que necessita ser partilhado com os membros da gestão, bem como com outros profissionais que devem ter seus papéis bem claros e definidos.

Referindo-se às escolas de ensino mútuo, Saviani (2010, p. 22) aborda a reclamação do ministro do Império acerca da supervisão escolar, o qual argumentava que tal função deveria ser exercida por agentes específicos. Em seu relatório de 1834, o ministro do Império Chichorro da Gama afirma:

Neste mesmo relatório, vos fiz notar que as escolas de ensino mútuo, por uma razão qualquer, não correspondem às nossas esperanças; eu me vejo obrigado a confirmar esta observação. O bem do serviço, Senhores, reclama imperiosamente a criação de um Inspetor de Estudos, ao menos na capital do Império. É uma coisa impraticável, em um país nascente, onde tudo está para ser criado, e com o péssimo sistema de administração que herdamos, que um ministro presida ele próprio aos exames, supervise as escolas e entre em todos os detalhes. É bom dizer que as Câmaras Municipais tomam parte da vigilância das escolas, mas estas corporações, sobretudo fora das grandes cidades, não são as mais aptas para este serviço. (SAVIANI, 2010, p. 58).

O relatório do ministro surge a partir da análise sobre as duas funções do supervisor - a de fiscalizar e a de ministrar aulas -, questionando o seu desempenho nas diversas tarefas que realiza e apontando para a necessidade de criar o cargo de inspetor de estudos. Esse parece ser o início do acúmulo de funções do coordenador pedagógico, ou inspetor de estudos na época, como Saviani confirma:

Este por sua vez teria funções como supervisionar as escolas, presidir aos exames... uma série de atribuições que dão continuidade e aumentam com o regulamento de 17 de fevereiro de 1854 que atribuiu ao supervisor o nome de “Inspetor Geral” e que tem como funções supervisionar todas as escolas, presidir os exames dos professores e lhes conferir os diplomas, autorizar a abertura das escolas particulares, rever os livros, corrigi-los... (2010, p. 23).

Apesar da mudança de nomenclatura, é visível que as funções tornam-se mais complexas e expandem-se cada vez mais. O inspetor geral tinha de dar conta de toda uma conjuntura escolar, com suas exigências e necessidades, além de outras funções a ele atribuídas. O coordenador pedagógico hoje realiza as suas tarefas na escola no turno que lhe é proporcionado. O supervisor escolar que atende a uma secretaria, por exemplo, também deve

monitorar as escolas em geral a fim de fiscalizar o andamento das atividades. O coordenador pedagógico, por sua vez, precisa ter conhecimento do desenvolvimento de todo o processo ensino-aprendizagem. Acredita-se, nesse sentido, que o supervisor e o coordenador hoje em dia deveriam voltar-se para as questões da dialogicidade, da coletividade, da democracia e da reflexão sobre teoria e prática, buscando valores e alternativas que promovessem a cidadania e a emancipação do sujeito.

Na década de 20, entrelaçada com o surgimento de técnicos em escolarização, a figura do coordenador pedagógico situa-se sob uma divisão de papéis. Devido à preocupação com a tecnologia e a formação de profissionais para o mercado de trabalho, houve a separação dos setores administrativo e técnico na escola, como Saviani (2010, p. 26) destaca: “cabe ao diretor ficar com a parte administrativa e o supervisor com a parte técnica”. Tal questão encontra-se explicitada a seguir:

E é quando se quer emprestar à figura do inspetor um papel predominantemente de orientação pedagógica e de estímulo à competência técnica, em lugar da fiscalização para detectar falhas e aplicar punições, que esse profissional passa a ser chamado de supervisor. É este o caso do Estado de São Paulo, onde se reserva o nome de supervisor ao agente educativo que desempenha as funções antes atribuídas ao inspetor, denominando-se coordenador pedagógico ao supervisor que atua nas unidades escolares. (SAVIANI, 2010, p. 27).

Vale ressaltar, ainda, que certas questões educacionais são alteradas de tempos em tempos, devido às mudanças governamentais, às ideologias, aos modos de pensamento, às transformações e necessidades, ou seja, devido a uma série de circunstâncias e fatos emergentes. Desse modo, a formação do supervisor está, geralmente, associada à maneira de organização do sistema governamental.

O curso de Pedagogia passou por diversas reformulações, que estiveram vinculadas ao desenvolvimento econômico do país. No caso da formação de técnicos em educação, o objetivo fundamental era acelerar o processo de industrialização, uma vez que a preocupação fundamental era com a formação profissional. Segundo Saviani (2010, p. 29), no final da década de 60, já no período militar decorrente da ruptura política consumada com o golpe de 1964, buscou-se ajustar a educação à nova situação por intermédio de novas reformas do ensino. Nesse contexto, surge o Parecer nº 252 de 1969, que reformulou o curso de Pedagogia.

Por intermédio desse parecer, em lugar de se formar o “técnico em educação” com várias funções, sendo que nenhuma era claramente definida, como vinha ocorrendo, pretendeu-se especializar o educador numa função particular, sem se preocupar com a inserção no quadro mais amplo do processo educativo. Tais funções eram denominadas “habilitações”. O curso de Pedagogia foi, então, organizado na forma de habilitações que, após um núcleo comum centrado nas disciplinas de fundamentos da educação, ministradas de forma bastante sumária, deveriam garantir uma formação diversificada numa função específica da ação educativa. Foram previstas quatro habilitações centradas nas áreas técnicas, individualizadas por função, a saber: administração, inspeção, supervisão, e orientação. (SAVIANI, 2010, p. 29).

Apesar da especificação das atribuições do supervisor sinalizando a sua profissionalização, permanecia ainda uma certa indefinição, de modo especial em relação às funções de inspeção (SAVIANI, 2010, p. 29). Observa-se que havia uma necessidade de delimitação de papéis, ainda que a habilitação fosse específica a este profissional da educação. Alterou-se a forma de organização na conjuntura teórica, permanecendo um tanto confuso, na prática, o cumprimento de tais habilitações, principalmente com relação às funções de inspeção. As reformulações burocráticas aconteciam, no entanto, o diálogo com as áreas técnicas não ocorria, o que evidencia o trabalho isolado na prática dessas áreas e a falta de comunicação.

Há que se destacar, ainda, a forma como o curso de Pedagogia preparava os profissionais para atuar no trabalho de supervisão educacional, tendo o objetivo de formar técnicos que pudessem aplicar seus conhecimentos na realidade escolar. Acredita-se que não basta aprender fórmulas para resolver as intempéries que ocorrem nos espaços escolares, uma vez que a função do supervisor não se limita apenas à aplicação de métodos e procedimentos.

Segundo Saviani (2010, p. 32), a função do supervisor é precipuamente política e não técnica, enfatizando que aquela ocultava-se sob a ênfase em seu caráter técnico. Não basta que o supervisor tenha formação nas habilitações técnicas, que têm por base apenas a mera divisão de tarefas, devendo o curso de Pedagogia oferecer oportunidades para a formação e o preparo de um profissional que possa desempenhar todas as tarefas educativas que integram a lista de atribuições do educador (SAVIANI, 2010, p. 330).

Atualmente, os cursos de Pedagogia são voltados à licenciatura, sendo que alguns deles ainda proporcionam a escolha de habilitações: educação infantil, séries iniciais, formação em supervisão e orientação escolar. Alguns cursos, entretanto, oferecem formação em todas essas habilitações, sem que seja preciso optar por um delas depois de feitas as disciplinas básicas. Já a atuação na coordenação pedagógica requer, segundo o artigo 64 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/96), a formação em Pedagogia ou Pós-Graduação (CADERNOS, 1995, p. 18).

Neste capítulo, abordou-se a trajetória histórica do coordenador pedagógico em suas mais diversas épocas, sendo essas impregnadas por acontecimentos políticos, econômicos e sociais que nortearam as funções desse profissional em direção ao interesse da classe burguesa, fazendo com que exercesse o papel de fiscalizador e supervisor das ações voltadas para o processo ensino-aprendizagem. Realizou-se também uma análise da realidade histórica com a contemporânea, por meio de referências bibliográficas, a fim de que se fizesse uma reflexão plausível sobre as funções exercidas pelo coordenador pedagógico, o qual teve várias nomenclaturas ao longo do tempo e que atualmente está em busca da construção de sua identidade.

2 DISCUSSÕES TEÓRICAS SOBRE O PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO DENTRO DA GESTÃO ESCOLAR

O presente capítulo aborda questões pertinentes ao papel do coordenador pedagógico na equipe de gestão escolar, bem como sua relação com todo o processo educativo. Tem o objetivo de trazer à tona uma reflexão sobre as atribuições que o coordenador exerce, uma vez que essas ainda se encontram indefinidas em sua prática educativa. Outrossim, reporta-se a um diálogo com diversos autores contemporâneos, os quais trazem sua parcela de contribuição sobre a realidade escolar desse profissional da educação.

Discute-se aqui também sobre a importância da formação continuada e do planejamento participativo entre os elementos da gestão, salientando a necessidade da busca da autonomia por parte do coordenador pedagógico, visando a uma gestão democrática no espaço escolar. Busca-se, desse modo, um trabalho conjunto e recíproco, no qual aconteça a problematização das diferentes funções dentro do grupo, uma vez que essas se encontram em processo de construção.

Entre algumas das funções desempenhadas pelo coordenador pedagógico pode-se citar: substituição de professores, realização de trabalhos burocráticos, de orientação de alunos, assistência à direção e vice-direção, participação em eventos e organização de reuniões. Está, portanto, sempre correndo contra o tempo, executando inúmeras atividades sem saber exatamente quais delas seriam, de fato, de sua competência.

Com relação a isso, Silva Jr. aduz que,

A multiplicidade das tarefas pelas quais responde habitualmente o supervisor é, em realidade e paradoxalmente, a razão maior de sua dificuldade em compartilhar com os demais educadores a grande tarefa da organização coletiva do trabalho na escola pública. Seus problemas iniciam-se com a não-delimitação de seu próprio local de trabalho, necessariamente móvel e variável conforme as tarefas a desempenhar, e crescem exponencialmente com a ausência habitual da necessária localização do trabalho de seus companheiros professores, obrigados à fragmentação de sua jornada e à conseqüente multiplicação dos locais em que ela realiza. (1997, p. 91).

As palavras do autor pontuam a questão da multiplicidade de funções que são desempenhadas pelo coordenador pedagógico nas escolas públicas, argumentando que esse profissional não deve ser o único responsável pela realização das atividades da prática da gestão. Silva Jr. (1997) traz a ideia de coletividade, ou seja, a delimitação de tarefas voltadas para a organização do trabalho em equipe, com funções bem distribuídas e interligadas.

Averigua também a questão da carga horária do coordenador, que muitas vezes é restrita em razão das inúmeras funções que exerce na escola.

Diante dessa realidade, enfatiza-se a necessidade da construção de novos saberes por parte dos indivíduos que compõem a equipe gestora, entre eles, o coordenador pedagógico. Parte-se da ideia de se ter um novo olhar a respeito do trabalho de gestão, uma vez que muitas funções encontram-se ainda desnorteadas, tendo-se assim urgência em promover o diálogo entre todos que fazem parte do processo educativo, pois é através da troca de ideias, de experiências e de saberes diversos que novas construções se concretizam.

Analisa-se ainda o contexto educacional do coordenador pedagógico, posto que esta figura faz parte da equipe da gestão e tem de encontrar a sua identidade nesse espaço, porém, sem deixar de lado os outros elementos do processo educativo, pois seu trabalho não pode ser feito de uma forma fragmentada, mas sim num constante processo interdisciplinar e participativo.

2.1 O coordenador pedagógico como elemento da gestão escolar

Antes de adentrar na questão da figura do coordenador pedagógico como parte integrante da gestão escolar, faz-se necessário entender o significado da palavra gestão. Segundo o dicionário Luft (1998, p. 352), seu conceito estende-se à ação ou efeito de gerir; gerência, administração. Nesse caso, a ideia remete a um compromisso imbricado na organização estrutural de uma instituição escolar baseada em elementos que fazem parte de uma equipe, a qual é responsável pelo bom desencadeamento das atividades do processo ensino-aprendizagem.

Segundo Ferreira,

Do ponto de vista etimológico, gestão provém do verbo latino gero, gessi, gestum, gerere e significa levar sobre si, carregar, chamar a si, executar, exercer, gerar. Trata-se de algo que implica a construção do sujeito social e a sua gestatio, ou seja, sua gestação, no sentido do ato pelo qual se traz em si e dentro de si algo novo, diferente: um novo ser. Da mesma raiz, provêm os termos genitora, genitor, germen. A gestão assim compreendida é, por analogia, uma gestação, similar àquela pela qual a mulher se faz mãe, ao dar à luz uma pessoa humana. (2009, p. 37).

É relevante destacar que a autora refere-se ao ato de gerar como algo novo, disposto numa realidade em que acontece uma tomada de decisões, no sentido de promover a construção recíproca e a delimitação das funções de cada membro da gestão, além daquelas comuns a todos. Fazendo uma analogia com relação ao processo de gestação, citado pela

autora, entende-se que gestar uma escola também exige momentos de preparo, formação e organização. Nesse sentido, os participantes da gestão escolar devem estar em sintonia com seu grupo para que as atividades na escola sejam a contento de todos.

Dessa forma, é urgente a participação do coordenador pedagógico no processo de gestão que envolve direção, vice-direção, orientação educacional e outro apoio técnico e pedagógico que porventura fizer parte dessa equipe. Nesse envolvimento com os demais elementos é que surgem as dúvidas com relação ao seu papel, uma vez que o ato de gestar remete-se a um enfrentamento do novo, ou seja, de uma realidade que a cada ano apresenta-se de uma forma diferente. Por isso a importância dos gestores educacionais na escola desenvolverem um trabalho interdisciplinar, coletivo e participativo.

Essa nova realidade pede uma administração escolar alicerçada em um pensamento democrático, configurando um espaço no qual haja participação recíproca, troca de ideias e definições de papéis, alterando o sentimento atual que é de preocupação com as funções, as quais não estão demarcadas claramente. O que se percebe pela prática de muitos profissionais é que eles realizam suas atividades, mas não refletem sobre elas.

Nas palavras de Ferreira,

Entendo, portanto, que é uma determinada concepção de educação que fundamenta uma determinada formação docente, e essa formação se traduz e se revela nas decisões e ações do trabalho pedagógico gestado e gerido pelo coletivo da escola, incluindo o diretor, o supervisor, o orientador e todos que dele participam. Reafirmo, então, que o fenômeno educativo é gerido e gestado por todos os profissionais da educação, que se encontram trabalhando em uma unidade educacional. (2009. p. 26).

Vê-se que a autora reafirma a necessidade da interação entre todos os profissionais da educação. Fomenta em sua fala que o processo de gestão está baseado em um trabalho coletivo, que envolve discussões que não se restringem apenas à equipe da gestão, mas abrange todos os membros do processo educativo. Dessa maneira, o sucesso da administração escolar somente acontece quando todos têm oportunidades de participação nas discussões e decisões na unidade educacional.

Quanto aos referenciais teóricos citados acima, percebe-se que eles concordam quanto às questões que envolvem as atribuições dos membros da gestão. Eles apresentam a ideia do trabalho coletivo, ou seja, no qual haja um diálogo constante entre os indivíduos que fazem parte da equipe, tanto dos professores, como da direção, visando a espaços para debates sobre atribuições, definições de papéis e organização das práticas educativas.

Entretanto, o que ainda se percebe na prática é que o trabalho é desenvolvido muitas vezes de forma estanque e sem comunicação entre o grupo. As funções ficam debilitadas e desorganizadas, pois, como os profissionais não têm determinadas suas competências, acabam tentando executar todas as atividades que lhes chegam, não conseguindo atender àquelas que realmente seriam prioridades do seu cargo, o que dificulta o bom andamento de seu trabalho, prejudicando, assim, o processo educacional.

É com esse enfoque que se visualiza a figura do coordenador pedagógico que, assim como os outros integrantes da gestão, espera uma solução que delinear responsabilidades a cada um. Desse modo, pensa-se que a iniciativa de discussão sobre as ações desenvolvidas na escola poderia partir da direção, já que essa deveria desempenhar um papel de liderança na equipe.

Seguindo esse raciocínio, tem-se a ideia de que o diretor é o grande norteador das ações que são desenvolvidas na escola e a ele caberia organizar espaços para que acontecesse uma relação dialógica entre os integrantes da gestão. Porém, não é o que geralmente acontece na maioria das escolas, nas quais eles apenas ocupam um cargo sem se preocuparem com as funções que deveriam desempenhar, uma vez que essas também se encontram duvidosas e indefinidas. Assim, a diferença de concepção de um diretor para outro em proporcionar espaços para a participação do coordenador pedagógico na prática das decisões parte da formação desse gestor, o qual muitas vezes se restringe a compartilhar ideias e opiniões por falta de atualização.

Nesse sentido, Medina argumenta que,

Há diretores que não permitem que seja criado um espaço para o supervisor trabalhar. Discutem de forma arrogante com os supervisores; tecem críticas destrutivas a respeito do trabalho do supervisor para os professores regentes de classe; desautorizam o supervisor diante dos professores; determinam o que e como o supervisor deve atuar na escola; estabelecem uma relação de competição com o supervisor. (1997, p. 15).

A partir dessa reflexão a respeito do diretor e sua relação com o coordenador pedagógico, entende-se que eles não podem trabalhar isolados. Ambos necessitam ter uma relação recíproca, cuja troca de conhecimentos e opiniões reverta-se em grandes ações e transformações. No entanto, ainda há diretores que querem desenvolver as ações na escola de forma fragmentada, sem aceitar a participação do coordenador pedagógico nas decisões da administração. Comumente, ele tem a concepção de que o coordenador pedagógico deva apenas exercer funções que ele, o diretor, considera relevantes como, por exemplo,

atendimento ao aluno e professor, ao setor pedagógico e burocrático da escola, enfim, a uma série de atividades que considera essencial, uma vez que não abre possibilidades para debates em grupo.

Pode-se considerar - por leituras empíricas e trocas de impressões - que alguns diretores não se envolvem com os demais membros da gestão, pois não sentem a necessidade de problematizar as questões referentes às diversas funções que emergem no processo educativo. Mantêm uma postura individualizada, posto que não conseguem decidir coletivamente, auxiliados pela equipe de gestão. Assim, fica inviável que os profissionais conquistem autonomia e que aconteça a construção de identidade do grupo.

Bruno e Abreu comentam que,

A identidade de uma escola ancora-se fortemente na postura manifesta de seu diretor e na opção do modelo de gestão que ele defende. Assim, se podemos partir do princípio de que existe um diretor escolar pelo fato de existir uma escola a administrar, e se podemos ainda afirmar que temos clareza sobre o que seja o papel da escola, não fica difícil concluir que as ações de caráter administrativo são ou deveriam ser a explicação da demanda pedagógica, resultado de um processo dialógico instalado no e pelo grupo, com boa visibilidade da escola real, do aluno real, da comunidade real, com vistas à construção da autonomia desse grupo e, ainda que se trate de uma autonomia relativa, é legítima na medida em que constrói e revela a identidade do grupo e renova suas concepções e expectativas na busca da melhoria da qualidade da educação oferecida. (2006, p. 103).

Por isso acredita-se ser primordial que as escolas possuam diretores preocupados com a qualidade do ensino prestado. Mas, ao se analisar a realidade, vê-se que nem todos têm a formação que deveriam ter, sendo que alguns ocupam seus cargos por questões políticas, afinidade ou por mero *status*. Infelizmente esse tipo de atitude por parte de alguns diretores predomina muito nas escolas, e é certamente por essa razão que o coordenador encontra-se envolvido com uma série de atividades que deveriam ser desempenhadas pelo diretor e vice-diretor. Todavia, também há casos de diretores que possibilitam um espaço para que o coordenador pedagógico participe das decisões da escola, conduzindo a administração de maneira democrática e interdisciplinar. Esses, de certa forma, têm uma postura voltada para a construção de ações permeadas por um trabalho coletivo, recíproco e participativo.

Corroborando Medina,

Há diretores que agem de forma democrática. Permitem aos supervisores atuar de “igual para igual” na equipe administrativa. Com esses diretores, os supervisores podem opinar, dialogar e ter certeza de que estão sendo aceitos como sujeitos que têm contribuição positiva para dar à escola. Diante dos professores, esses diretores tratam o supervisor com respeito, elevando ou tecendo críticas construtivas ao trabalho que o supervisor realiza na escola. (1997, p. 15).

Presume-se que esses diretores que se preocupam com a participação coletiva para o enfrentamento da realidade escolar possibilitam a construção de um trabalho voltado para a interdisciplinaridade, ou seja, a junção das partes que perfaz um todo. Nesse caso, o diálogo como forma de organização das tarefas, de resolução de problemas, de discussão de ideias, seria o alicerce dessa relação mútua, a qual permitiria a delimitação de papéis, a construção de funções consistentes, interligadas, claras e precisas. Assim, aos poucos, vai desvelando-se o sentido das atribuições do coordenador pedagógico no ambiente escolar. Em se tratando disso, a abertura para o diálogo por parte do diretor é, sem dúvida, muito importante para a participação do coordenador e demais profissionais na problematização dos assuntos pertinentes à gestão escolar.

Fazendo uma análise das outras figuras da gestão, as quais também apresentam um sombreamento de papéis, percebe-se que, por mais que essas se encontrem sob essa situação, a maior parte das tarefas decai sobre o coordenador pedagógico, uma vez que esse tem de estar envolvido com o todo da escola. Tanto que, quando algumas funções não são desempenhadas de maneira completa pelas demais pessoas do apoio técnico e pedagógico (psicólogo, orientador educacional), em virtude do tempo, geralmente é o coordenador pedagógico que continua assessorando o trabalho.

Entretanto, o problema não é a questão do envolvimento do coordenador pedagógico com relação ao trabalho do pessoal de apoio, mas sua dificuldade em dar continuidade às funções iniciadas por esses profissionais que muitas vezes realizam seus papéis de forma fragmentária, sem a participação conjunta com outros colegas. No caso do orientador pedagógico, há escolas nas quais ele faz seu atendimento de maneira individual e, diversas vezes, isso não é partilhado com o coordenador que fica isolado desse trabalho realizado entre quatro paredes.

Diante disso, novamente as atribuições recaem sobre o coordenador pedagógico que acaba desempenhando funções fracionadas, sem se dar conta se essas estão ou não de acordo com sua atuação na coordenação da escola. De outro modo, se houvesse uma articulação entre orientador e coordenador, numa reflexão conjunta e com suas funções específicas definidas, seria possível um trabalho interdisciplinar de qualidade.

Rangel coloca que,

Relação e articulação constituem princípios que orientam processos integrados e integradores. Não cabe, portanto, em processos e propostas com essa orientação, separar, segmentar, dividir as ações, decisões e iniciativas, que devem necessariamente estar relacionadas e articuladas, com os mesmos propósitos. Aplicando esses princípios ao processo de ensino-aprendizagem (nuclear na proposta e no papel da escola), não cabe separar a ação pedagógica de supervisores e orientadores educacionais com os professores, da sua ação com os alunos, assim como da sua ação com os elementos do processo didático (objetivos, conteúdos, métodos, avaliação, recuperação da aprendizagem), sempre com atenção ao contexto a que esses elementos se aplicam. (2009, p. 13).

A autora aponta que não se pode fazer uma separação entre a ação dos supervisores e dos orientadores educacionais, bem como de quaisquer outros membros da gestão. Sob esse ponto de vista, é importante salientar que todos os setores e serviços da escola precisam estar correlacionados entre si, ou seja, manter uma relação mútua e articulada sobre as ações na escola. Rangel (2009, p. 15) enfatiza que o distanciamento e a segmentação de funções levam não só à fragmentação como também à burocratização, que é a forma de entender a escola como uma repartição pública.

Depreende-se, assim, que a comunicação recíproca entre supervisor e orientador é um fator importante no processo e que não pode haver a transferência de responsabilidades, mas uma demarcação de espaços e funções. Logo, é fundamental que se faça essa delimitação de papéis, especialmente em relação aos do coordenador pedagógico no espaço de gestão, uma vez que seu trabalho não pode ater-se à realização de inúmeras tarefas desarticuladas entre si. Nesse aspecto, além da coordenação e da orientação, seria exequível proporcionar momentos para que todos os profissionais pudessem discutir sobre as tarefas que executam, pois é através da articulação mútua que os papéis podem ser revistos, analisados e delimitados.

No livro *Mestres da mudança: liderar escolas com a cabeça e o coração: um guia para gestores escolares*, Ednir et al. (2006, p. 14) trazem uma reflexão a respeito da necessidade do ato da comunicação diante de um determinado grupo: “para que todo mundo se entenda e para que se estabeleça, conseqüentemente, uma boa comunicação, é necessário que cada um dos envolvidos saiba o que significa para si mesmo e para o outro, um determinado conceito”. Esse pensamento possibilita rever certas verdades, considerando que, se houvesse uma compreensão de conceitos com relação a cada função exercida pela equipe da gestão, a comunicação entre todos seria muito melhor.

O que se pretende argumentar com isso é que os membros dos grupos de gestão, em sua maioria, não têm tido uma discussão em torno da significação de suas funções. Não que algumas instituições escolares não possuam equipes gestoras que tenham uma organização democrática, mas são poucas aquelas que administram com esse olhar coletivo e participativo.

Não há comprometimento, crença de possibilidades de mudança, busca por argumentação teórica e análise da prática educativa.

Com efeito, muitos docentes sentem-se desmotivados, inseguros de sua prática educativa. Eles percebem que não há um envolvimento partilhado entre a equipe de gestão, que se encontra desorientada por não saber de sua competência, agregando ao outro elemento do grupo a sua atribuição que, nesse caso, à figura do coordenador pedagógico. Isso não quer dizer que a direção e demais integrantes da gestão não exerçam atribuições de sua competência, mas, pelo que se pode notar nas instituições escolares, o elemento centralizador geralmente está ligado à figura do coordenador, já que sem ele a equipe diretiva não funciona, a menos que alguém o substitua em seu trabalho de diversas funções.

Assim sendo, por mais que o diretor de escola, participante essencial da gestão, tenha a responsabilidade de disponibilizar o espaço para a problematização de funções, é o coordenador pedagógico que tem buscado autonomia para a discussão de seu papel na escola. Como já mencionado, o diretor deveria ser o condutor dessa construção de novas formas de ações dentro do processo educativo. Todavia, em muitos casos, ele ainda se encontra impregnado por conceitos que lhe causam certa resistência em mudar, causando-lhe medo do enfrentamento de uma nova realidade de atuação na equipe da gestão e da escola como um todo.

Logo, ressalta-se o quão necessária é a formação continuada entre os integrantes do grupo gestor, sobretudo, para o coordenador pedagógico, que deve realizar constantemente uma análise com relação à teoria e prática, para que possa compreender as ações que desenvolve na escola.

Christov esclarece que,

Com esforço intelectual e o método necessários à explicação das teorias presentes em certa prática, na verdade, estaremos tentando construir uma teoria nossa para favorecer o diálogo entre nossa experiência e os autores. Construimos nossa teoria ao aprendermos a ler nossa experiência propriamente dita e experiência em geral. Construimos nossa teoria quando fazemos perguntas às experiências, aos autores; quando não nos satisfazemos com as primeiras respostas e com as aparências e começamos a nos perguntar sobre as relações, os motivos, as conseqüências, as dúvidas, os problemas de cada ação ou de cada contribuição teórica. A construção de nossa teoria exige que coloquemos perguntas à nossa prática. Quanto maior for nossa habilidade para ler nossa experiência, maior será nossa habilidade para compreender autores. Assim, conhecimento e experiência auxiliam nossa compreensão sobre nossa prática. (1998, p. 33).

Conforme o autor, o coordenador pedagógico tem um papel importante a desempenhar em sua prática gestora: sua formação continuada. A reflexão constante sobre a teoria e a

prática concorre para que se discuta sobre possibilidades de aprimoramento de suas experiências em seu trabalho. Dessa forma, percebe-se a necessidade desse profissional de estar preparado para fazer parte do grupo gestor, pois, além do conhecimento prático, ele precisa realizar um diálogo com diferentes autores que discutem ideias sobre gestão escolar, coordenação pedagógica, processo ensino-aprendizagem, currículo, Projeto Político Pedagógico, tudo o que envolve o todo da escola, assim como outras questões relevantes no âmbito geral da educação.

Além disso, acrescenta-se que se manter em constante atualização não é só uma necessidade do coordenador pedagógico, mas é indispensável para todos os profissionais da equipe. O diretor, o vice-diretor e o orientador educacional precisam também estar cientes disso para que as atividades da escola possam acontecer de forma mais dialógica, participativa e democrática.

Essa formação continuada do coordenador pedagógico colabora para a tomada de decisões dentro da equipe da gestão e contribui para o bom andamento do trabalho dos professores. Um coordenador que está em constante atualização tem maior respaldo para trabalhar com sua equipe, já que seus conhecimentos e informações tornam-se alavancas para que o processo ensino-aprendizagem seja de fato significativo.

De acordo com André e Vieira (2006, p. 19), “O coordenador atua sempre num espaço de mudança. É visto como um agente de transformação da escola. Ele precisa estar atento às brechas que a legislação e a prática cotidiana permitem para atuar, para inovar, para provocar nos professores possíveis inovações”. Tem-se aí o coordenador pedagógico como um sujeito protagonista de mudanças, ou seja, as autoras referem-se a ele como um norteador do processo ensino-aprendizagem, uma vez que ele precisa estar constantemente preparado para o enfrentamento de adversidades juntamente com a equipe de professores. Assim, entende-se que as mudanças do contexto escolar também partem da atuação do coordenador pedagógico que, se tem bem definidas suas funções, consegue desenvolver um trabalho de análise sobre a prática diária dos profissionais que trabalham nas instituições escolares. Para tanto, é preciso que esse profissional faça uma reflexão conjunta com os outros participantes da equipe da gestão, para que todos entrem num consenso com relação aos papéis que desempenham na escola. Ainda segundo as autoras, o coordenador pedagógico é um agente transformador, um profissional que sempre precisa estar atento às mudanças que se sucedem e utilizar essas informações para provocar e incentivar os professores através do conhecimento e da atualização constantes.

Observa-se, portanto, que o coordenador pedagógico e demais membros da gestão têm a obrigação de buscar constantemente as informações, uma vez que essas sofrem transformações a todo o momento, tendo eles que acompanhar essas mudanças. Porém, essas informações precisam ser trabalhadas de uma forma dialógica e participativa para que as ações aconteçam de maneira consciente e significativa no processo educativo.

Conforme Rangel,

A informação, que é aspecto relevante da sociedade contemporânea, associa-se, na visão supervisora, tanto aos meios e linguagens que a veiculam como às formas pelas quais o ensino-aprendizagem não só o transmite como lê, interpreta e avalia criticamente. A informação, reelaborada em níveis de compreensão, interpretação, aplicação, análise, discussão e avaliação crítica, favorece o conhecimento com o qual a escola é socialmente comprometida. “Pode-se (deve-se), então, confirmar o princípio de que a “visão ampla”, a “visão sobre” o processo requer do supervisor a consciência das articulações e implicações entre pedagogia, educação, didática, informação, conhecimento e sociedade. (2009, p. 18).

A autora expõe a visão de um trabalho na coordenação pedagógica que se reporta à forma como as informações são desencadeadas na escola, destacando a importância da interpretação e análise dessas por parte do coordenador pedagógico, o qual se sente comprometido em articular juntamente com sua equipe os diversos conhecimentos que surgem na sociedade contemporânea. Nessa perspectiva, observa a necessidade desse profissional aprimorar constantemente seus estudos, já que, para desenvolver um trabalho de qualidade, necessita ter uma visão ampla sobre as informações que surgem nas escolas a todo instante. Portanto, esses conhecimentos têm que ser articulados, primeiro entre os integrantes da gestão, e depois com o grupo de professores, funcionários e demais pessoas que compõem o ambiente escolar.

Esse pensamento diz respeito ao preparo do coordenador pedagógico frente à realidade da sociedade que se apresenta, a qual está em constante evolução, assim como à preocupação com os demais membros da gestão, posto que esses também precisam estar comprometidos com a busca por conhecimento, atualização e aprimoramento, sempre se inteirando das mudanças que acontecem nas escolas, para que possa ocorrer a troca de ideias, a problematização, o estudo, a formação continuada dos professores e a compreensão do contexto escolar do qual fazem parte.

Outro aspecto importante é o planejamento que deve ser feito entre os participantes da equipe gestora, sendo necessário que organizem em conjunto as ações que pretendem desenvolver com toda a equipe da escola. Apesar do trabalho com as informações que chegam

a todo momento nas escolas, é imprescindível a relação recíproca com o grupo da gestão, discutindo, planejando ideias e ações que tenham como meta o ensino de qualidade.

De acordo com Rangel,

O planejamento requer informações, decisões, opções; os objetivos remetem ao projeto político-pedagógico da escola e aos seus fins e valores essenciais, associados aos seus compromissos com a cultura, a história, a sociedade; os conteúdos deverão necessariamente, ser atuais, conceitualmente corretos e significativos; os métodos são constantemente atualizados em seus princípios e práticas pelas pesquisas e pelo debate acadêmico; a avaliação consolida, hoje, o sentido construtivo, emancipatório e colaborativo; a recuperação da aprendizagem é, mais do que uma determinação legal, um compromisso sociopedagógico. (2009, p. 19).

O coordenador pedagógico tem papel relevante no processo ensino-aprendizagem, devendo ater-se aos aspectos que norteiam o trabalho na escola. Dentre eles, algumas questões são pertinentes e merecem destaque: o planejamento das ações que contemplam o projeto político da escola, os objetivos, os conteúdos, os métodos, os procedimentos, a avaliação, ações que ocorrem no processo de ensino e aprendizagem e que merecem conhecimento e atualização constantes.

A ação do coordenador pedagógico, como elemento que faz parte da gestão, requer um entendimento conjunto com seu grupo de apoio, pois não pode desenvolver um trabalho fragmentário na escola. A partir da premissa da atualização e do planejamento constantes no ambiente escolar, é importante proceder à definição de funções e à delimitação de espaços; além disso, cada membro da gestão precisa compreender o todo da escola, de modo que as discussões ocorram de forma conjunta e participativa.

As questões aqui abordadas remetem à relevância da problematização a respeito das atribuições desse profissional e dos demais integrantes da equipe gestora, algo que requer momentos de discussão e questionamentos que propiciem a reflexão: O que esses sujeitos fazem no trabalho de gestão escolar? Suas atribuições estão bem claras? Por que fazem parte dessa equipe? Apresentam-se preparados para desempenhar sua função no processo educativo?

O que se pretende não é desconsiderar as demais figuras que fazem parte da gestão, mas apontar para a necessidade de promover discussões sobre as atribuições de cada um de forma conjunta, uma vez que é aparente o descontentamento do coordenador pedagógico com relação à indefinição de funções dos membros da equipe diretiva da escola. O cotidiano escolar demonstra que esse profissional tem se tornado co-responsável pelo desenvolvimento de todo o processo ensino-aprendizagem em virtude da ausência de definição de atribuições,

devendo tomar conta de variadas atividades, desde a organização de eventos até o atendimento de alunos em sala particular.

Orsolon destaca que,

As práticas administrativas e pedagógicas desenvolvidas na escola desenham as relações e as interações que as pessoas estabelecem em seu interior e definem formas/modelos para o fazer docente. Quando os professores percebem movimentos da organização/gestão escolar direcionados para a mudança de determinado aspecto de sua prática, essa situação pode se constituir um fator sensibilizador para sua mudança. (2001, p. 21).

A boa relação entre a equipe de gestão, quando suas atribuições apresentam-se definidas, deixa transparecer o trabalho coletivo por parte dos professores, que se sentem estimulados a participar dos trabalhos escolares, tendo sua equipe diretiva como referência. Além disso, isso proporciona grandes conquistas e transformações.

Cabe ao coordenador pedagógico procurar espaços de construção da autonomia no processo de gestão, buscando a sua identidade no grupo, como também a dos demais sujeitos que o compõem. Algumas equipes de gestão ainda estão alicerçadas em um sistema hierárquico, em que o poder fica restrito ao diretor, o que aponta para a necessidade de que o coordenador proporcione a reflexão sobre os diferentes papéis existentes dentro da equipe gestora.

O coordenador pode ser o elemento norteador da busca dialógica, proporcionando o envolvimento entre os gestores, desde que suas ações busquem uma nova postura de gestão escolar. Sua contribuição pode propiciar o rompimento com o velho e a construção do novo pela interlocução e pelo comprometimento. Ednir et al. sugerem que,

Liderar uma equipe durante um processo de mudança tem a ver, antes de mais nada, com promover novas maneiras de pensar. Chamamos isso mudança conceitual. É o que ocorre quando o modo como habitualmente cada qual pensa é explicitado. As pessoas envolvidas nesse processo podem, então, examinar com um novo olhar seus antigos conceitos. (2006, p. 15).

A respeito da questão da liderança, fator fundamental num grupo de gestores, acredita-se que novas formas de pensar são possíveis se houver pessoas responsáveis que apresentem uma atitude de liderança capaz de contagiar os demais. A mudança requer um líder capaz de lutar e promover alterações de conceitos. O coordenador pedagógico que apresentar tal visão de liderança pode auxiliar no processo de transformação no grupo de gestão, devendo, para tanto, estar profundamente envolvido com os demais sujeitos do grupo, o que possibilitará a

criação de vínculos, além de reflexões sobre a necessidade de a gestão escolar repensar suas ações diariamente.

O espaço de diálogo e troca de ideias em um grupo pode levar a grandes mudanças e transformações. O coordenador pedagógico deve ser o mediador no processo de gestão, propondo discussões, fazendo o grupo se envolver com as dificuldades e necessidades do trabalho gestor, refletindo sobre as atribuições de cada um, revendo possibilidades de mudança e novas formas de distribuir as funções, de modo que não fiquem a cargo de um profissional apenas. Esse trabalho deveria ser semelhante ao que o coordenador realiza com o grupo de professores, nos momentos em que todos sentam juntos para definir os objetivos a serem atingidos no período letivo, oportunidades de discussão, troca de experiências, confronto de ideias e muito planejamento.

O coordenador pedagógico não pode ficar isolado da equipe de gestão escolar. É preciso que ele, assim como o diretor, o vice-diretor e os demais elementos de apoio, estejam relacionados para que o trabalho seja desenvolvido de forma conjunta na escola. O grupo gestor deve nortear todo o processo educativo, pois é através do seu preparo e organização que as ações se concretizam no espaço escolar.

A equipe gestora necessita repensar sua prática para que mudanças e transformações aconteçam. Para tanto, é importante que o coordenador pedagógico proporcione momentos de reflexão com seu grupo, propiciando tanto a sensibilização com relação às angústias e medos quanto a retomada de consciência, a participação mútua e a partilha de responsabilidades.

Placco esclarece que,

Nenhum processo de desenvolvimento e planejamento profissional, na escola, tem resultados efetivos se a responsabilidade pelos processos e pelos resultados não é partilhada cada qual com a função que lhe cabe, mas consciente das funções uns dos outros e colaborando mutuamente para que os objetivos sejam alcançados. (2003, p. 53).

É dessa forma que uma equipe de gestão deve desenvolver seu trabalho no espaço escolar, salientando-se que funções claras e partilhadas podem tornar suas ações mais eficazes. Além disso, proporcionam maior integração entre os componentes da equipe gestora, fazendo, assim, com que suas atribuições sejam pensadas no coletivo e através da troca constante de conhecimentos. Como nada é feito de forma isolada, as ações devem ser conjuntas de modo que a interlocução com o outro seja possível, o que deve levar ao crescimento e ao fortalecimento ao longo da caminhada educativa.

O coordenador pedagógico tem a tarefa de discutir sobre sua atuação no processo ensino-aprendizagem junto ao grupo gestor, pois como vem aos poucos refletindo sobre suas funções, cabe a ele mediar tal processo em construção. É preciso que lute por suas aspirações, num confronto constante entre a teoria e a prática, para que suas ações acarretem mudanças e transformações no trabalho de gestão e na escola como um todo.

2.2 O papel do coordenador pedagógico dentro do processo educativo

Inicia-se a discussão teórica abordando primeiramente o conceito de coordenar, uma vez que este está imbricado na figura do coordenador pedagógico. Segundo o dicionário Luft (1998, p. 197), a palavra coordenar significa dispor certa ordem, arranjar, organizar. Pressupõe, desse modo, o gerenciamento de tarefas que devem ser executadas e atribuídas a um determinado grupo a fim de que os objetivos almejados sejam alcançados. Segundo Souza (2003, p. 94), “[...] só há necessidade de coordenar quando temos mais de um elemento, seja material ou humano. Assim, no caso do coordenador pedagógico, ele estará, permanentemente, em relação com grupos. Logo, pode-se dizer que o ato de coordenar implica, necessariamente, lidar com grupos”.

A função de coordenar grupos requer espírito de liderança, conhecimento da realidade, equilíbrio, mente aberta, diálogo constante, a fim de que seja possível realizar um trabalho em equipe com as diferentes realidades presentes no grupo. Para Souza (2003, p. 95), a função de coordenador demanda organizar, orientar e harmonizar o trabalho em grupo.

Já o termo pedagógico refere-se a ações desenvolvidas dentro do espaço escolar, em que o trabalho é mediado de forma interativa envolvendo todos os que fazem parte do processo educativo: equipe diretiva, pais, alunos, professores e demais funcionários da escola. O aspecto pedagógico requer o envolvimento participativo em todas as questões pertinentes à escola, inclusive as que envolvem o trabalho coletivo e têm por objetivo a construção da identidade da escola. Tal aspecto também diz respeito à organização burocrática que norteia a realização das atividades. O planejamento de ações no ambiente escolar está relacionado aos projetos elaborados, à organização do Projeto Político Pedagógico da escola, ao Regimento Escolar, aos Planos de Estudos, enfim, aos documentos que guiam a prática educativa.

Unindo-se os termos coordenador e pedagógico, tem-se a figura do coordenador pedagógico, elemento que faz parte da gestão escolar e de todo o processo educativo. A discussão das ações que o coordenador pedagógico desenvolve em seu grupo precisa ser

suscitada, sua função deve ser repensada pela equipe gestora, pois a reflexão pode levar a novas construções. Para Clementi,

A valorização da presença do coordenador na escola passa pela necessidade de reconhecê-lo como um educador em formação, uma vez que o processo educativo é dinâmico e necessita constantemente de debates amplos sobre seu fazer, para que possa junto com seus pares, desenvolver novas reflexões sobre a área. (2001, p. 65).

A interação entre os participantes da gestão é fundamental, pois é preciso trocar ideias sobre suas ações, apontar novos caminhos, avaliar o desenvolvimento das atividades, refletindo, enfim, sobre o trabalho realizado na escola. O coordenador pedagógico está em constante processo de formação, posto que necessita do diálogo constante com seu grupo para que possa refletir em conjunto sobre suas ações no processo educativo. Entretanto, ainda há escolas em que o coordenador não tem esse momento de discussão com a equipe diretiva, o que leva ao sentimento de angústia com relação às funções que desempenha, pois não tem clareza a respeito delas. Quando isso acontece, realiza atividades de forma estanque, vazia, situação que não favorece a reflexão, a problematização e a construção de conhecimentos.

Observa-se que várias tarefas surgem inesperadamente no cotidiano escolar, fato que leva o coordenador a ficar sobrecarregado e pressionado, pois precisa realizar as atividades que lhe são designadas. Em virtude do acúmulo de atribuições, não há organização de espaços para momentos de diálogo sobre sua atuação na prática educativa. Destaca-se a seguir o relato da manhã de trabalho de uma coordenadora pedagógica que atua há dez anos nessa função em uma escola particular da cidade de São Paulo. O texto, presente no artigo *O coordenador pedagógico e a questão de saberes*, de André e Vieira, auxilia na análise a respeito dos saberes envolvidos em suas ações.

Um dia normal de aula se inicia. A coordenadora chega à escola com entusiasmo para elaborar a agenda da semana. Passa inicialmente pela sala dos professores para desejar a eles um bom dia de trabalho. Logo ao entrar, recebe a notícia de que o professor de Língua Portuguesa vai faltar. Consulta o horário e verifica que ele daria todas as aulas naquele dia. Não pode deixar os alunos sem aula. Imediatamente, verifica se há professores com “janela” e tenta arrumar as substituições. Na primeira aula, ela mesma entra na classe e conversa com os alunos sobre o trimestre que passou, aproveita para fazer um levantamento das dificuldades que encontraram, já tendo em mente o conselho de classe que se aproxima. Na segunda aula, precisará atender um pai de aluno que havia marcado horário no dia anterior. Enquanto aguarda o pai, que está atrasado, seleciona um texto para os professores lerem e discutirem no próximo encontro. Neste ano, estão revendo o projeto pedagógico e necessitam, enquanto coletivo escolar, refletir sobre diferentes teorias de ensino e seus pressupostos. Escolhe um texto que trata de uma dessas teorias. Quando houver tempo, pretende discutir com a outra orientadora se o texto está apropriado ou não e planejar com ela uma dinâmica para estimular a discussão. O pai chega, é atendido, e em seguida um grupo de alunos a procura com algumas reclamações sobre uma

prova. Ela pergunta se já haviam conversado com a professora e os orienta que devem sempre procurar primeiro a professora antes de trazer o problema para a coordenação. Em seguida, chamam a professora de matemática para conversar sobre a necessidade de variar suas estratégias de aula para conseguir que os alunos tenham um melhor aproveitamento. A coordenadora tem acompanhado essa professora, que é nova na escola. Conversam sobre a rotina da aula e sobre diversas possibilidades de variação. A professora sai da sala em busca de desafios que possam enriquecer a fixação do conteúdo. Final da manhã... (2006, p. 16).

A realidade dessa coordenadora pedagógica mostra como os acontecimentos da sua rotina de trabalho são diversificados e imprevisíveis. Acontecem muitas coisas ao mesmo tempo e ela tem de resolvê-las com desenvoltura e postura ética, o que demonstra que nem sempre é fácil lidar com uma série de funções. Mesmo tendo conhecimento sobre determinado assunto, surgem outras situações que exigem novas construções de saberes.

Através do relato, observa-se que as diversas situações que surgem no cotidiano escolar devem ser resolvidas pela coordenadora; do mesmo modo, não há discussão com outros componentes da gestão para a tomada de decisões em conjunto. A coordenadora pedagógica resolve as questões de forma individual e fragmentária, correndo o risco, portanto, de tomar decisões precipitadas pela falta de troca de ideias e discussões. A experiência da coordenadora mostra que seu planejamento antecipado de nada teria adiantado nesse caso, uma vez que as situações surgiram de maneira inesperada, exigindo dela ações determinadas em tempo restrito. A falta de comunicação e de definição de papéis entre a equipe da gestão, nesse caso, constitui-se em um problema, visto que a importante participação conjunta não ocorre nesse processo. Por outro lado, as ações da coordenadora seriam mais exequíveis se houvesse a troca de saberes e a partilha das atividades entre seus colegas de trabalho.

A construção de saberes refere-se à busca constante pela formação teórica e prática, à análise da realidade escolar, à releitura das ações realizadas no processo educativo. Ainda, diz respeito à troca de experiências, à organização de um planejamento plausível, à tomada de decisões em grupo, à avaliação constante do processo e à problematização dos objetivos pretendidos com as ações desenvolvidas, num constante processo de ir e vir.

Zieger ressalta que,

[...] o reconhecimento da importância do supervisor como profissional da educação, em seus diversos níveis e modalidades de ensino, tem mobilizado o interesse e o empenho de educadores na busca da construção de saberes e fazeres da supervisão. Uma certeza é, então, reforçada: precisamos estudar mais, incrementar pesquisas e escrever sobre o tema. (2009, p. 87).

Apesar de o papel do coordenador pedagógico ainda encontrar-se indefinido, é fundamental a sua interação com o grupo de gestão, com os professores, pais, alunos e demais profissionais do cotidiano escolar. Esse profissional precisa ser reconhecido pelo seu trabalho e, para tanto, é preciso que busque a construção de saberes e a leitura de sua realidade por meio da relação recíproca com o grupo com o qual trabalha.

Do mesmo modo, é preciso realizar leituras e pesquisas que propiciem uma fundamentação teórica plausível, importante para a reflexão sobre sua prática educativa, possibilitando, ainda, uma visão mais clara sobre o trabalho que desempenha na escola. A construção dos saberes por parte do coordenador pedagógico requer a busca incessante de vários pontos de vista, de momentos de discussão e de confronto com a realidade, atitudes que o auxiliariam a repensar suas ações e a adotar novas posturas.

Percebe-se, a partir do relato do trabalho diário da coordenadora pedagógica transcrito anteriormente, que essa profissional precisa saber contornar as situações de modo que consiga estabelecer uma relação de equilíbrio. É necessário conhecer todo o contexto escolar, dominar a parte pedagógica, estabelecer vínculos, estar ciente do conteúdo da legislação, realizar leituras e reflexões sobre sua prática educativa, estando atenta às mudanças e transformações que concorrem para o aperfeiçoamento de sua função. A coordenadora apresenta a habilidade de dialogar com os alunos, pais e professores, algo fundamental nessa realidade, pois é desse modo que as relações acontecem e novas posturas surgem. Contudo, a interação com os grupos é feita de forma rápida, uma vez que ela precisa dar conta de todas as funções sozinha.

Mesmo com pouco tempo disponível, a coordenadora abre possibilidades para a relação dialógica no processo educativo, proporcionando a criação de vínculos afetivos para a aproximação dos grupos com os quais interage. O que acontece em certas escolas, entretanto, é que o aspecto afetivo não é levado em consideração, visto que, muitas vezes, apenas a aquisição do conhecimento é cobrada dos alunos e pais.

Apesar de verificar a relevância de questões como a escuta nas diversas situações vivenciadas no cotidiano da escolar, muitas vezes o coordenador pedagógico se vê sobrecarregado de atividades, não conseguindo fazer o acompanhamento adequado dos grupos com os quais interage, o que prejudica a comunicação. As dúvidas surgem e as decisões acabam sendo tomadas rapidamente, sem momentos de diálogo e reflexão. Por outro lado, como destaca Vieira:

[...] torna-se importante fazer parte do projeto pedagógico da escola encontros sistemáticos entre os professores e a coordenação, com o fim de problematizar a prática e coletivamente expressar medos e angústias. Encontros entre o coordenador e o professor individualmente são igualmente importantes. Dentro desses dois espaços, o coordenador poderá criar um clima de parceria, de troca e crescimento, para, a partir desse vínculo, identificar os sentimentos dos professores, favorecer a expressão pensada e verbalizada desses sentimentos e criar situações que possam se tornar fatores impulsionadores de novas buscas, crescimento e mudanças no processo de ensino/aprendizagem. (2003, p. 91).

A situação se agrava nas escolas que não dispõem de orientador educacional, ficando tal trabalho de orientação a cargo do coordenador pedagógico. Nesses casos, ele precisa fazer tanto o acompanhamento individual quanto coletivo dos elementos que fazem parte do processo educativo, atribuições estas que apresentam especificidades distintas, embora ambas demandem muita atenção por parte do coordenador pedagógico.

Salienta-se, ainda, que o momento da escuta é uma oportunidade de criar vínculos, não somente com os professores, mas com toda a equipe escolar. Conversar sobre as situações que ocorrem na escola e ouvir o outro são formas de aproximação entre os sujeitos que fazem parte do processo educativo, uma vez que cada um tem a sua individualidade. Tais momentos de escuta diminuem as angústias que, em diversas ocasiões, o professor sente devido aos acontecimentos de sala de aula. Como nem sempre as atividades do cotidiano escolar ocorrem da maneira como foram previstas, há a necessidade de se expressar possíveis sentimentos de medo, ansiedade e frustração. A criação de vínculos com os participantes do processo ensino-aprendizagem é importante, pois desse modo ocorrem as construções de saberes.

Para Rangel,

A escola, parte importante da vida, é lugar de convívio (de “viver com”) e o convívio é, também, algo que se pode aprender, para que se faça cada vez melhor. Desse modo, o estudo aplica-se às relações dos alunos entre si, dos professores, entre si, com seus alunos, famílias, funcionários, enfim, de todos que participam da comunidade escolar. (2001, p. 59).

A autora aborda a ideia do relacionamento afetivo entre os participantes da comunidade escolar, o que implica saber conviver, trata-se da prática das relações humanas na escola como forma de saber lidar com as diferenças. As relações interpessoais são fundamentais no processo ensino-aprendizagem, pois o clima de convívio afetivo na escola leva ao bom funcionamento dos grupos, quando há respeito pelas ideias do outro, apesar das diferenças de pensamento.

Almeida (2001, p. 71) destaca que, “Na tarefa da coordenação pedagógica, de formação, é muito importante prestar atenção no outro, em seus saberes, dificuldades,

angústias, em seu momento, enfim. Um olhar atento, sem pressa, que acolha as mudanças, as semelhanças e as diferenças; um olhar que capte antes de agir”. Nesse sentido, o coordenador pedagógico realiza diversas leituras a partir de sua observação dos participantes do processo educativo, percebendo as atitudes de cada sujeito frente às dificuldades de sua prática. É importante perceber a individualidade de cada um dentro do trabalho em grupo, bem como suas fragilidades, necessidades e anseios.

O coordenador pedagógico, muitas vezes, sente-se angustiado devido às circunstâncias que surgem no trabalho prático dos professores em sala de aula, isso pelo fato de não poder acompanhar todo o processo ensino-aprendizagem pela gama de atividades que exerce na escola. Não consegue dar conta de tudo em virtude de suas funções, que ainda não se encontram definidas e delimitadas. É necessário, portanto, que os integrantes da gestão discutam e definam suas atribuições em conjunto, delimitando o que deve ser feito de forma individual ou coletiva. Cabe à equipe gestora analisar quais tarefas devem ser atribuídas a cada um e o que é função de todos para que aconteça a organização e o planejamento do processo educativo. Para Souza,

Este trabalho de construção do grupo propicia sua ascensão a outros movimentos, e a cada nova estrutura de funcionamento as pessoas crescem no e pelo grupo, pela oportunidade de vivenciar diferentes papéis, de encarar e lidar com as diferenças, percebendo-se como igualdade e diferença, num movimento dialético constante. (2001, p. 34).

Tal interação recíproca mostra-se relevante, pois se a escola não proporcionar espaços para que ocorra a construção do grupo, o diálogo com as semelhanças e diferenças, corre o risco de não sofrer mudanças e transformações. A organização conjunta da equipe gestora da escola pode proporcionar que outros grupos participantes do processo educativo também se organizem da mesma forma, num constante movimento de construção coletiva.

Com relação ao trabalho que o coordenador pedagógico desempenha no cotidiano escolar, percebe-se que algumas tarefas não seriam, na realidade, de sua competência. Dentre as várias atividades por ele realizadas, pode-se citar: organização do currículo da escola, avaliação, planejamento, elaboração de materiais didáticos, atividades extraclasse (palestras, eventos, etc.), reuniões pedagógicas, programação das datas comemorativas, pareceres de classificação e reclassificação de alunos, preenchimento do caderno do professor, trabalho de orientação, formação de professores, organização dos conselhos de classe. Isso demonstra que há uma série de atividades no processo educativo que não têm delimitação de espaços.

As inúmeras tarefas listadas, e ainda outras que não foram citadas, traduzem o perfil do coordenador pedagógico atualmente, remetendo à reflexão sobre o acúmulo de funções que vem desempenhando há muitos anos no espaço educativo. Algumas dessas tarefas, em função de suas características, poderiam ser realizadas por outros membros da gestão, ao invés de fazer parte da responsabilidade do coordenador. Muitas vezes, tantas atividades diárias, nem sempre urgentes, levam esse profissional a sentir-se perdido e estressado, pois nem sempre consegue dar conta de tudo que tem por fazer.

Segundo Placco,

O cotidiano do coordenador pedagógico ou pedagógico-educacional é marcado por experiências e eventos que o levam, com frequência, a uma atuação desordenada, ansiosa, imediatista e reacional, às vezes até frenética... Nesse contexto, suas intencionalidades e seus propósitos são frustrados e suas circunstâncias o fazem responder à situação do momento, “apagando incêndios” em vez de construir e reconstruir esse cotidiano, com vistas à construção coletiva do projeto político-pedagógico da escola. Refletir sobre esse cotidiano, questioná-lo e equacioná-lo podem ser importantes movimentos para que o coordenador pedagógico o transforme e faça avançar sua ação e a dos demais educadores da escola. (2003, p. 47).

É possível perceber, então, que o coordenador ainda não tem definição clara das atividades que realiza na escola, visto que soluciona problemas de forma imediata e de acordo com as circunstâncias. Não há planejamento das ações que deve desempenhar, pois tem de resolvê-las conforme acontecem. Isso pode levar à frustração, ao medo e à angústia, pois precisa tomar decisões precipitadas e sem a colaboração de seu grupo.

Placco (2003) salienta a importância de o coordenador pedagógico voltar-se à construção coletiva do projeto político-pedagógico, atribuição que deve proporcionar momentos de reflexão sobre o cotidiano da escola como um todo. Tal tarefa possibilita a construção e o planejamento coletivos, visto que envolve um trabalho pedagógico voltado para ações a serem desenvolvidas de forma conjunta, dialógica e participativa entre todos os envolvidos no processo ensino-aprendizagem. De acordo com Veiga,

Em suma, o processo de construção do projeto é dinâmico e exige esforço coletivo e comprometimento; não se resume, portanto, à elaboração de um documento escrito por um grupo de pessoas para que se cumpra uma formalidade. É concebido solidariamente com possibilidade de sustentação e legitimação. (1998, p. 14).

Em algumas escolas, o projeto político-pedagógico não é visto como um documento que deve ser elaborado em conjunto com toda a comunidade escolar, sendo desenvolvido, ao contrário, de forma estanque, sem a participação de todos os segmentos da escola -

professores, pais, alunos e funcionários. Nesses casos, não há um trabalho de construção coletiva, ficando, muitas vezes, o documento engavetado ou nas mãos de uma pequena equipe, sem chegar ao conhecimento de todos.

É necessário que o coordenador pedagógico promova a elaboração de um projeto político -pedagógico que contemple a participação de todos os participantes da equipe escolar. Ele deveria nortear esse trabalho coletivo para que houvesse a problematização das ideias, a tomada de decisões de forma conjunta, a organização do documento de maneira pontual e plausível. O coordenador pedagógico precisa proporcionar espaços para o desenvolvimento desse documento, considerando que todos são responsáveis pelas ações que acontecem no espaço educativo.

Entretanto, ainda existem instituições escolares que não propiciam espaços para discussão, reelaboração e mudanças no projeto político-pedagógico. Isso se deve ao fato de, muitas vezes, esperarem que as ordens para a construção ou retomada desse documento venham de superiores, não se considerando autônomas para reavaliar as ações na escola. A ausência de definição de funções na equipe gestora também contribui para tal quadro, pois pode ocorrer de um integrante esperar pelo outro para a organização do projeto político-pedagógico da escola sem, no entanto, promoverem discussão conjunta para definir as formas de organização do documento.

Salienta-se, de acordo com o exposto neste trabalho, que o coordenador pedagógico é um elemento essencial no processo educativo, na medida em que está envolvido com múltiplas atividades que ocorrem na escola, o que não significa, entretanto, que seja o responsável pela realização de todas as atribuições no espaço escolar. Por estar em busca de autonomia para a construção de sua identidade, ele deve ser o mediador desse processo de delimitação e definição de papéis.

No que diz respeito à construção do projeto político-pedagógico da escola, é preciso que ocorra uma discussão inicial entre a direção, a vice-direção e a coordenação pedagógica para que possam, num trabalho em conjunto, propor aos demais grupos ações plausíveis para o bom andamento do processo ensino-aprendizagem. Veiga destaca que,

O projeto pedagógico aponta um rumo, uma direção, um sentido explícito para um compromisso estabelecido coletivamente. O projeto pedagógico, ao se constituir em processo participativo de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que desvele os conflitos e as contradições, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando pessoal e racionalizado da burocracia e permitindo as relações horizontais no interior da escola. (1998, p. 13).

O coordenador pedagógico desempenha importante papel na reflexão conjunta para a construção do projeto político-pedagógico da escola, momento que poderá propiciar a construção de saberes por parte de todo o grupo escolar, oportunidades de aprender a pensar a prática educativa, contribuindo para a busca de um sujeito autônomo e democrático. Esse profissional deve incentivar os gestores e os demais educadores aos estudos e reflexões sobre a realidade escolar. Ao refletir sobre o projeto político-pedagógico, possibilita uma relação dialógica entre os sujeitos no ambiente escolar, gerando a troca de conhecimentos e a construção coletiva.

Veiga (1998, p. 14) destaca que o necessário embasamento teórico-metodológico para a construção do projeto político-pedagógico demanda pesquisas, estudos, reflexões e discussões com professores, especialistas em educação e ex-alunos, a fim de determinar o caminho desse processo. Além do trabalho em conjunto, é relevante a busca da formação continuada para a elaboração de um projeto político-pedagógico adequado, uma vez que a relação entre teoria e prática auxilia na construção de ações significativas no processo educativo.

Entretanto, o coordenador pedagógico, muitas vezes, sente falta de cursos de aperfeiçoamento que possibilitem novas reflexões sobre seu trabalho no processo educativo. Ele, em determinados momentos, sente-se apreensivo, pois precisa estar em constante formação de modo que possa manter bem informado o seu grupo de trabalho, devendo, para tanto, estar sempre atualizado.

O coordenador precisa interagir com o grupo de professores, relacionando-se com os sujeitos de diferentes áreas de atuação no ambiente escolar. Tal aproximação permite conhecer a particularidade de cada um, suas angústias, medos e inseguranças. O que muitas vezes acontece, entretanto, é que a carga horária fragmentada e o acúmulo de atividades do coordenador, entre elas o trabalho burocrático que exige concentração e responsabilidade, levam à falta de interação com o grupo de docentes. A falta de acompanhamento adequado dos professores torna o trabalho de formação continuada frustrante, pois seria relevante que o coordenador proporcionasse um trabalho interdisciplinar com o grupo a fim de realizar tal formação. Esse processo auxiliaria a construção coletiva do projeto político-pedagógico, uma vez que propiciaria a prática da reflexão, da discussão e da tomada de decisões coletivas.

Refletindo-se a respeito do planejamento com a equipe docente, observa-se que, muitas vezes, o trabalho do coordenador pedagógico limita-se a organizar as pautas das reuniões, fazer atas, coordenar conselhos de classe, atividades que não deveriam ser somente de sua responsabilidade. Quanto ao trabalho de formação continuada, diversas dificuldades

são enfrentadas, pois os professores queixam-se das atividades extraclasse, já que os duzentos dias letivos devem ser voltados exclusivamente para o trabalho com os alunos. Apesar de ter de enfrentar obstáculos quanto à cobrança devido aos trabalhos extracurriculares, o coordenador precisa buscar formação em sua área de modo que esteja preparado para lidar com as dificuldades que ocorrem no cotidiano escolar.

A falta de oportunidades, entretanto, faz com alguns coordenadores pedagógicos não aperfeiçoem-se; isso também pode ocorrer por dificuldades financeiras ou por mera acomodação. Tal situação prejudica seu preparo profissional, fazendo com que fiquem desatualizados em sua função, o que pode gerar um clima de desconforto, baixa autoestima e desmotivação. O fato de ter muitas tarefas a desempenhar no cotidiano escolar também acaba atrapalhando a busca pela formação, daí a importância de delimitar suas atividades de forma que possa organizá-las de acordo com as necessidades da escola. Desse modo, a reflexão sobre sua função é relevante, pois auxiliaria seu processo de formação, além de mostrar seu comprometimento com a prática educativa.

Silva Jr. destaca que,

Ensinar supervisão no Brasil hoje significa necessariamente pesquisar supervisão. Pesquisar “a” e “para” a supervisão. Significa, conseqüentemente, examinar criticamente a prática que se desenvolve e investigar as situações e as condições que possam contribuir para o desenvolvimento qualitativo dessa prática. A ciência da supervisão, já o disse também anteriormente, será construída sem abrigar da pretensão da objetividade absoluta. É da unidade dialética das atividades teórica e prático-experimental que deverá resultar a supervisão da educação adequada ao atendimento das necessidades reais do conjunto da população. (1997, p. 100).

Ao repensar-se a formação dos supervisores no Brasil, vale salientar, primeiramente, que o termo supervisor refere-se à figura do coordenador pedagógico, uma vez que houve mudanças nessa nomenclatura com o decorrer dos anos. Muitos cursos de graduação em Pedagogia têm o nome de Supervisão e Orientação Escolar, sendo estes os cursos que possibilitam a formação dos coordenadores pedagógicos. A formação do coordenador requer sua constante reflexão a respeito de teoria e prática, buscando perceber seu papel, sua identidade profissional. Ele deve ser um eterno pesquisador da realidade escolar; sua verdade, portanto, não é absoluta, pois aprende constantemente com as novas situações, com as pesquisas que realiza, com os novos olhares, com os diversos acontecimentos que surgem no processo educativo.

A sua responsabilidade no trabalho com a formação continuada dos professores é fundamental. É preciso perceber, contudo, que não basta discutir ideias, é necessário saber

liderar o grupo, organizar cronogramas de planejamento, rever o currículo, conhecer as necessidades do grupo de professores, suas semelhanças e diferenças, rever formas de construção em grupo e de trabalho interdisciplinar. Apesar disso, algumas escolas ainda realizam um trabalho fragmentário, não oportunizando momentos de trabalho coletivo, encontros de formação, grupos de estudo e discussões de temas.

Souza ressalta que,

A necessidade da formação contínua do professor é uma realidade que o coordenador pedagógico tem de enfrentar. Digo “enfrentar” porque é dele a função de formar esses professores dentro da instituição em que atua, e sabemos que a formação contínua é condição para o exercício de uma educação consciente das necessidades atuais dos alunos que freqüentam a escola. (2001, p. 27).

A boa formação docente contribui para um ensino de qualidade, devendo ser respaldada pelo apoio do coordenador pedagógico. É importante que ele mantenha um acompanhamento constante do grupo de professores, buscando conhecer suas angústias, assim como os avanços e as dificuldades. É preciso comprometer-se junto com o grupo e buscar aprimoramento, sugestões, material para discussão, análise e confronto com a realidade, contribuindo, desse modo, para a reflexão conjunta sobre questões do processo ensino-aprendizagem.

O coordenador pedagógico deve estabelecer boa comunicação com o seu grupo de trabalho, valorizando opiniões e sugestões, oportunizando a expressão de cada sujeito. Organizar o trabalho em equipe com o envolvimento de todos requer grande espírito de liderança, papel que o coordenador necessita desempenhar, trabalhando com autoridade, inspirando a confiança do grupo. Além de trabalhar com questões didáticas e pedagógicas, esse profissional precisa saber lidar com a formação de valores éticos e morais, fatores essenciais para o bom relacionamento em grupo.

Souza e Placco destacam que,

Um coordenador comprometido com seu papel de educador, cujos princípios da educação democrática constituem sua concepção do que deve ser a educação, investirá na construção de uma autoridade que exclui a coerção como meio de conquista, exercitando a responsabilidade, o auto-respeito, a autonomia. Utilizará a auto-avaliação, buscando o desvelamento dos seus próprios valores, investindo na formação de professores, favorecendo processos de auto-avaliação. (2006, p. 36).

É necessário trabalhar a construção de valores em um grupo, assim como proporcionar autoavaliações, reflexão e um trabalho voltado para a autonomia. A partir das ideias de Souza e Placco (2006), vê-se a autoridade do coordenador como forma de propor liberdade de

autoavaliação, fazendo críticas quando necessário, trocando saberes, construindo conhecimentos. O contrário disso é o autoritarismo que muitas vezes é imposto por membros da gestão, os quais não permitem que os docentes exponham suas ideias e, tampouco, que analisem o andamento do processo ensino-aprendizagem na escola.

A autoridade e o espírito de liderança do coordenador pedagógico são essenciais para o trabalho com os docentes. Percebe-se, entretanto, que alguns profissionais ainda mostram-se inseguros para desenvolver ações num grupo de forma convicta e determinada; nesse caso, não conseguem ter iniciativa com o grupo, apresentando baixa autoestima, falta de formação, comprometimento e clareza no desempenho de suas ações. A ideia de sentirem-se superiores aos demais também prejudica o trabalho, quando há a concepção de que ocupam um lugar de *status* no ambiente escolar.

Vale ressaltar que o coordenador pedagógico precisa estar preparado psicologicamente para saber lidar com o seu grupo de trabalho. Ele necessita saber relacionar-se com as diversas pessoas que fazem parte do processo escolar, mantendo-se constantemente motivado, confiante, preparado para interagir com seu grupo e realizar ações conjuntas e significativas. Ainda há, no entanto, questões que interferem nesse processo, uma vez que o excesso de funções que desempenha no processo educativo interfere na sua relação mais próxima com o grupo.

Este capítulo tratou do papel do coordenador pedagógico na gestão escolar, abordando, com o auxílio de autores contemporâneos, as diversas atribuições exercidas por esse profissional no ambiente escolar. Foram discutidos assuntos como a multiplicidade de funções, a importância do significado da palavra “gestão” no espaço educativo, a necessidade da interação entre todos os integrantes dessa gestão para a definição de atribuições, o envolvimento da direção com os demais membros gestores, além da importância da formação continuada, do planejamento, da organização de um projeto político-pedagógico coerente, destacando-se a valorização das relações interpessoais, do espírito de liderança e o espaço democrático para a discussão de atribuições.

3 PESQUISA EMPÍRICA: ATRIBUIÇÕES DO COORDENADOR PEDAGÓGICO E RETORNO DOS QUESTIONÁRIOS

Para subsidiar a percepção empírica de que o coordenador pedagógico faz um pouco de tudo em seu trabalho na escola, foi organizado um questionário semiestruturado, no qual constavam questões que favoreceriam o levantamento de dados para o estudo pretendido.

A partir disso, realizou-se uma pesquisa quanti-qualitativa com coordenadores pedagógicos da 17ª Coordenadoria Regional de Educação do Município de Santa Rosa, RS. Para tanto, foram encaminhados questionários às escolas estaduais para que fossem preenchidos os seguintes dados: município, níveis de ensino que a escola atende, número de alunos e equipe diretiva da escola (em anexo). Também foram incluídas duas questões subjetivas para que a equipe pudesse informar a respeito de sua formação e atribuições, quando no papel de coordenador pedagógico da escola.

Esses questionários, com carta de apresentação anexa, foram enviados por meio de e-mail e envelopes. Os questionários foram enviados para setenta e quatro escolas estaduais, dentre as quais em torno de cinquenta e cinco possuem coordenadores pedagógicos.

Dos setenta e quatro, retornaram trinta e três questionários, sendo que dois desses vieram de escolas que não tinham coordenadores pedagógicos, mas foram preenchidos pela direção e vice-direção. Presume-se que, como elementos que fazem parte da gestão e não tendo coordenador pedagógico na escola, seria a contento responder o questionário, o qual também foi levado em consideração nesta pesquisa.

O início da pesquisa de dados deu-se com um diálogo com uma assessora da 17ª Coordenadoria Regional de Educação, do Município de Santa Rosa, RS. A princípio, questionou-se sobre a possibilidade de se fazer o levantamento de dados com os coordenadores pedagógicos das escolas estaduais, uma vez que esta metodologia de trabalho estava contemplada no tema da pesquisa. Nessa oportunidade, foi levada a carta de apresentação contendo os dados pessoais da pesquisadora, como estudante de Mestrado, pela Universidade de Passo Fundo, com o tema de pesquisa: “O coordenador pedagógico enquanto gestor educacional: delimitando funções, marcando fronteiras”.

Na referida carta também constava a pesquisa a ser realizada nas escolas estaduais, sendo que essa envolvia cinco questões relevantes a serem respondidas pelos coordenadores pedagógicos, entre elas: níveis de ensino que a escola atende, número de alunos, composição da equipe diretiva (diretor, vice-diretor, coordenador pedagógico, orientador educacional, apoio pedagógico), atribuições e formação do coordenador pedagógico. Essas questões

deveriam ser postadas pelo correio, com data marcada para a entrega, sendo que o selo já estava pago, e não precisando conter a identificação da escola. Também foi sugerida a opção de encaminhamento via e-mail, caso a escola achasse mais acessível, porém também com data marcada. Após, foram deixados, com a assessora, os envelopes contendo a carta de apresentação e os questionários, para que essa os encaminhasse às escolas.

Depois do prazo para o envio dos envelopes e das mensagens de texto, percebeu-se que houve dedicação, por parte de algumas escolas, para o retorno dos questionários; outras se mostraram omissas e ainda havia as que não cumpriram a data determinada para o retorno, sendo necessário enviar todos os questionários novamente. Assim, o prazo de entrega foi em torno de vinte dias e prorrogado para mais quinze dias, considerando o tempo disponível, a interação do grupo de gestão para a resposta dos questionários, a duração de chegada do envelope, enfim, uma série de questões que foram analisadas e levadas em consideração.

O retorno obtido na devolução dos questionários foi de 44,60%, que, comparado ao número de escolas para as quais foram enviados, foi muito menor do que o previsto pela pesquisadora. Pode-se verificar isso na tabela abaixo:

Tabela 1 - Índices de retorno dos questionários:

Municípios	Nº total de escolas	Nº de retornos obtidos	Percentual de retorno
Alecrim	03	01	33,33%
Alegria	02	01	50,00%
Boa Vista do Buricá	03	03	100,00%
Campina das Missões	04	01	25,00%
Cândido Godói	02	01	50,00%
Doutor Maurício Cardoso	02	01	50,00%
Giruá	05	00	0,00%
Horizontina	03	01	33,33%
Independência	03	01	33,33%
Nova Candelária	01	01	100,00%
Novo Machado	04	01	25,00%
Porto Lucena	02	00	0,00%
Porto Mauá	01	01	100,00%
Porto Vera Cruz	02	00	0,00%

Santa Rosa	16	11	68,80%
Santo Cristo	02	01	50,00%
São José do Inhacorá	01	01	100,00%
São Paulo das Missões	02	00	0,00%
Senador Salgado Filho	02	01	50,00%
Três de Maio	09	02	22,23%
Tucunduva	02	03 ¹	100,00%
Tuparendi	03	01	33,33%
Total	74	33	44,60%

Fonte: elaboração própria

Na tabela acima, constam os vinte e dois municípios que deveriam responder ao questionário e o número de escolas que comportam. Todavia, dessas escolas, nem todas retornaram o questionário, como se pode observar na coluna do percentual de retorno. Fazendo uma análise desses dados, percebeu-se que as escolas dos municípios de Boa Vista do Buricá, São José do Inhacorá, Nova Candelária, Porto Mauá e Tucunduva obtiveram 100% de devolução dos questionários, enfatizando, ainda, que a escola do município de Nova Candelária não possui coordenador pedagógico.

Já as escolas do município de Santa Rosa tiveram um percentual um pouco acima dos 50%, ou seja, atingiram 68,80% dos retornos. Também nesse caso, uma das escolas não possui coordenador pedagógico. As escolas dos municípios de Alegria, Cândido Godói, Doutor Maurício Cardoso, Santo Cristo e Senador Salgado Filho inserem-se no percentual de 50% que responderam. As demais, dos municípios de Alecrim, Campina das Missões, Novo Machado, Três de Maio e Tuparendi tiveram uma parcela pequena de retornos, considerando o número total de escolas. E os municípios de Giruá, São Paulo das Missões, Porto Lucena e Porto Vera Cruz foram omissos ao retorno dos questionários, obtendo, dessa forma, 0,00% de percentual de retorno.

É importante ressaltar que também foram considerados os questionários que vieram preenchidos por outros componentes da gestão, uma vez que nem todas as escolas tinham coordenadores pedagógicos. Nesses casos, as funções do trabalho de coordenação foram

¹ Como é possível verificar na tabela 1, no município de Tucunduva há duas escolas, no entanto, conta com três questionários respondidos. Isso se deve ao fato de uma das escolas possuir duas unidades, enfatizando-se que cada uma dessas unidades retornou um questionário. Considerando-se que as unidades são diferenciadas e apresentam realidades e vivências distintas, cada questionário enviado foi considerado em separado, somando-se, desse modo, três questionários.

supridas por outras pessoas da equipe diretiva e considerou-se relevante dar atenção ao que elas responderam sobre as questões enviadas.

Examinando o total de retornos na tabela 1, nota-se que houve pouca participação por parte das escolas no preenchimento e envio dos questionários. Há muitas perguntas que podem ser feitas com relação à omissão na participação da pesquisa, entre as quais se destacam:

- Será que houve um descontentamento por parte dos coordenadores pedagógicos com relação ao questionário que lhes foi enviado?

- A direção e a vice-direção não responderam aos questionários em virtude da falta de coordenadores pedagógicos nessas escolas?

- Ocorreu um problema no envio ou no retorno dos questionários?

- Por que houve omissão no retorno dos questionários? Falta de tempo para respondê-los? Desleixo? Acomodação? Desinteresse? Apatia?

- Foi dada pouca importância a este trabalho de pesquisa?

- Por que havia escolas interessadas em responder aos questionários e enviá-los à pesquisadora?

Essas são questões pertinentes que exigem reflexão e atenção, já que quando se realiza uma pesquisa que envolve levantamento de dados e análise de fatos sobre uma determinada realidade, não se tem uma visão real e clara dos resultados que vem à tona. Pois, de certa forma, enviar questionários por correio ou por e-mail não é tão eficaz quanto ir pessoalmente à escola e conversar com o coordenador pedagógico e com outros membros da equipe sobre o objetivo da pesquisa. Isso serve como experiência, como percepção da relevância da comunicação direta e recíproca.

Ao mesmo tempo, é instigante ponderar que, dos trinta e três questionários que retornaram, dois são de escolas que não têm coordenador pedagógico, atentando-se, nesse caso, para o comprometimento da direção e vice-direção com relação ao preenchimento do questionário que lhes foi enviado, pois, mesmo não havendo coordenador pedagógico nessas escolas, esses gestores não se omitiram, participaram da pesquisa, demonstrando com isso a importância que dão ao papel desse profissional no processo educacional.

Outra questão que merece atenção com relação ao envio dos questionários é o fato de que esses foram enviados para setenta e quatro escolas estaduais, mesmo para aquelas que não têm coordenador pedagógico, já que, quando perguntado a uma assessora da Coordenadoria quantas escolas tinham coordenadores pedagógicos, ela respondeu que havia em torno de cinquenta e cinco escolas. Porém, passou os e-mails de todas as escolas estaduais, não

disponibilizando de tempo para fazer a seleção daquelas que tinham ou não coordenadores pedagógicos. Contudo, pensou-se ser importante enviar a carta de apresentação e os questionários a todas as escolas, uma vez que nelas havia integrantes da gestão que deveriam suprir o trabalho da coordenação pedagógica. Talvez a falta desses coordenadores nas escolas tenha sido um dos empecilhos para o retorno dos questionários, mas na carta de apresentação constava que as questões poderiam ser respondidas também pela equipe da gestão escolar, já com o intuito de haver reflexão sobre o tema desta pesquisa.

Reportando-se às indagações surgidas pela não devolução de alguns questionários, há algo que aparece constantemente por detrás das perguntas feitas: a questão do silêncio e do silenciamento. Ora, se há algo que não se manifesta é porque também isso quer dizer alguma coisa. Em grande parte desses casos de omissão, pode-se dizer que está escondida aí uma forma de manifestação, um falar silencioso que remete a inúmeras reflexões.

Esse silêncio, que se interpõe como forma de protesto, pode estar ligado a diversos preceitos, pontos de vista, situações diversas que se entrelaçam e emitem uma mensagem que vai além de uma simples negação, do fator tempo², ou outras questões dadas como impossibilidades do preenchimento e envio.

No livro *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*, da autora Eni Orlandi, (1995, p. 14), há uma discussão sobre questões do silêncio e do silenciamento. Segundo ela, há silêncio nas palavras e estas estão cheias de sentido. Nessa linha de pensamento, tem-se a ideia de que, mesmo expressando-se por meio de palavras, há sempre um mistério escondido nelas, algo que não é revelado e que fica em silêncio nas entrelinhas. A autora traz uma análise interessante da produção de sentidos, ou seja, aquilo que não é dito e que não aparece também quer dizer alguma coisa. Por isso, obviamente, essa reflexão funde-se sobre o silêncio dos coordenadores pedagógicos, já que alguns desses não retornaram os questionários enviados.

Com relação a esta estimativa, compreende-se que o não-dito abre possibilidades da não aceitação da pesquisa empírica. De certa forma, a falta de participação dos gestores escolares revela a ideia de descontentamento, revolta, frustração. As respostas são os seus silêncios, sucumbidos por inúmeras interpretações, uma vez que não se pode padronizar os seus sentidos.

Segundo Orlandi (1995, p. 44), “[...] há silêncios múltiplos: o silêncio das emoções, o místico, o da contemplação, o da introspecção, o da revolta, o da resistência, o da disciplina, o

² Neste caso, refere-se ao tempo limitado, devido ao excesso de atividades desempenhadas pelo coordenador pedagógico.

do exercício do poder, o da derrota da vontade, etc.”. Logo, vê-se que os silêncios podem manifestar-se de diferentes formas e que, dependendo da situação, do acontecimento e de outros fatores, traz uma interpretação baseada na ideia de contradição daquilo que é dito. Com relação à falta de respostas por parte de alguns coordenadores pedagógicos, muitos podem ser os fatores que promovem os silêncios, mas não vem ao caso tentar decifrá-los.

A autora fala ainda de um silêncio no qual as palavras são ditas, ou seja, no sentido do movimento. De acordo com Orlandi (1995), há uma visão de incompletude, como se a linguagem falada deixasse algumas fissuras que não aparecessem no momento da leitura feita. Do contrário, a omissão das palavras que, mesmo não ditas, trazem uma mensagem que se funde na ideia de negação dos fatos, de repulsa e rejeição.

Também no livro *As formas do silêncio*, Orlandi (1995) discorre sobre a política do silêncio, denominada de silenciamento. Esses, por sua vez, sempre andam juntos, pois não há um silêncio sem significação, sem reflexão de fatos e acontecimentos históricos, sociais, culturais e assim por diante. A autora segue a linha do silêncio explícito, ou seja, aquilo que está escondido nas palavras que são expressas. Porém, na pesquisa em questão e pensando-se nos questionários não respondidos, a ideia é a do silêncio sem a manifestação propriamente das palavras, sendo que, a partir disso, surgem suposições estridentes que delineiam a procura de respostas ou mesmo de perguntas com relação à prática realizada. Assim, é algo desafiador desenvolver um paralelo entre aquilo que está escrito na forma de palavras (livro: *As formas do silêncio*) e o que de certa forma não é dito, nem expresso, e que também tem a sua significação (omissão dos questionários).

Sabe-se que a linguagem faz parte de toda a vida do ser humano, pois em tudo há expressão, quer seja por meio da oralidade, quer seja por meio da escrita, do corpo, do desenho, enfim, de símbolos que se usa para que as significações elaboradas concretizem-se. Mas não é preciso constantemente falar dos sentidos, ou expressá-los de uma forma simbólica. Basta calar, não falar sobre os significados e utilizar-se do silêncio para dizer muito sobre algo que é solicitado.

Desse modo, a omissão dos questionários tem inserida em si uma série de questões de significado em relação aos coordenadores pedagógicos; talvez emocionais, organizacionais, históricos, locais que os impediram de colaborar com a pesquisa. Deixaram de participar de algo que fazia parte de sua realidade profissional; ou porque não estariam sendo valorizados ou porque houve certa resistência com relação à colocação de sua prática educativa, enfim, são inúmeras possibilidades que se perdem entre os silêncios deixados por eles.

Se a autora mencionada acima coloca em seu discurso que o silêncio e o silenciamento encontram-se nas fissuras do movimento das palavras, cabe aqui expor que os silêncios que emergem sem a escrita das palavras remetem a certo desconforto, uma vez que não há respostas para as perguntas feitas, não há retorno, simplesmente há uma anulação das palavras.

Orlandi menciona ainda que,

O silêncio, de seu lado, é o que pode transtornar a unicidade. Não suportando a ausência das palavras – “por que você está quieto? O que você está pensando?” -, o homem exerce seu controle e sua disciplina fazendo o silêncio falar ou, ao contrário, supondo poder calar o sujeito. (1995, p. 36).

Segundo a autora, esse pensamento refere-se à linguagem falada, ao contrário do que se verifica com a realidade pesquisada, na qual alguns coordenadores pedagógicos se omitem na fala. Porém, mesmo não dizendo nada por meio das palavras, conseguem deixar uma mensagem desafiadora e provocativa. O ser humano tem uma tendência muito forte em ter que expressar as palavras, mas geralmente o que dá significado a elas é o silêncio que se manifesta por detrás delas.

Concebe-se, no entanto, que apesar de ser importante observar atentamente a ausência de palavras, não se pode generalizar esse silêncio que emergiu por parte dos coordenadores pedagógicos, pois essa é uma realidade isolada, que embora mereça ser pesquisada, não corresponde à maioria, uma vez que nem todos foram omissos. Portanto, volta-se agora para a consideração dos questionários que retornaram, já que esses trouxeram grandes contribuições para o desenvolvimento da pesquisa.

O que chama a atenção é que, tanto nos questionários omissos quanto naqueles que retornaram, impera certo silêncio. Embora tivessem todas as perguntas solicitadas preenchidas, ainda assim, de uma forma ou de outra, também deixaram entre as fissuras de suas palavras silêncio e silenciamento.

Reitera-se, assim, o fato de que sempre se fala algo pelo silêncio. Sobre tal, Orlandi (1995) defende um pensamento que se volta ao silêncio da palavra propriamente dita, algo que instiga, havendo uma reflexão, uma contemplação. No caso da pesquisa acontece o contrário, há o silêncio que não se esconde nas entrelinhas de uma palavra, aquele que nada disse no escrito, mas que deixa bem claro aquilo que quer dizer pela omissão das palavras.

Dessa maneira fica mais difícil decifrar o mistério, pois muitas suposições vêm à tona, angústias imperam e possíveis conceitos aparecem como formas de aliviar o temor das

incertezas que perturbam a mente de quem espera uma resposta, um posicionamento, uma manifestação de algo que diga alguma coisa. Não obstante, presume-se que, falando ou não, há sempre o silêncio que fica, que cala, que se reporta a uma verdade escondida, única, subjetiva, humana.

Nas respostas fornecidas na pesquisa, é significativo relatar que suas palavras trouxeram muitas significações e também inúmeros silêncios escondidos. Porém, contribuíram para que a investigação acontecesse e atingisse grande parte dos objetivos propostos, já que possibilitaram uma profunda reflexão sobre o trabalho dos coordenadores pedagógicos na gestão escolar.

Relatando algumas experiências, houve duas escolas que enviaram em anexo as atribuições do coordenador pedagógico para que se pudesse fazer a leitura das mesmas; mostrando, assim, que as funções já estão delineadas nessas escolas e que o coordenador já sabe o que é de sua competência. Não se sabe, no entanto, se houve momentos de construção conjunta das atribuições desses membros da gestão, pois, muitas vezes, as atividades acabam sendo realizadas sem diálogo e troca de ideias.

Outro questionário trouxe, em uma observação, que a escola gostaria que fosse enviada a ela, após a conclusão, uma cópia deste trabalho dissertativo, cujo objetivo seria fazer a leitura sobre o tema da pesquisa realizada. Com isso, pode-se perceber que há o interesse por parte dessa equipe gestora em saber mais sobre o assunto e é edificante quando essa curiosidade manifesta-se, pois indica que é um ambiente de trabalho onde há pessoas interessadas em buscar e aprender mais, melhorando a sua forma de ver e perceber as suas ações cotidianas.

Diante desses dois relatos feitos pelos coordenadores pedagógicos, vê-se que suas contribuições serviram para a tentativa de descobrir como pensam estes componentes da gestão. Em relação às escolas que anexaram as atribuições, percebe-se que elas estão preocupadas com o trabalho do coordenador pedagógico, parecendo haver um comprometimento, um diálogo aberto entre os integrantes da equipe gestora, uma vez que há organização com relação às funções que são desenvolvidas por cada um.

Outro ponto é a curiosidade manifestada por uma escola na leitura do trabalho da dissertação. Muitas suposições podem ser feitas com relação a esse interesse de querer um retorno da pesquisa feita e, entre elas, pode-se destacar a procura pela identidade do coordenador pedagógico nas escolas, daí a necessidade de ler o que a dissertação traz como reflexão. Simplesmente há o interesse na verificação da pesquisa empírica, já que ela investiga uma realidade vivida por eles; enfim, há uma série de possibilidades que

permanecem enclausuradas nos silêncios das palavras proferidas pelos profissionais que são foco desta pesquisa.

Com relação ao levantamento de dados, dos trinta e três questionários que retornaram, constatou-se que, onze são do município de Santa Rosa, localizado no noroeste do estado do Rio Grande do Sul, e que faz limite com os municípios de Tuparendi, Santo Cristo, Cândido Godói, Ubiretama, Senador Salgado Filho, Giruá, Três de Maio e Tucunduva. Com clima subtropical e área de 488,4 Km², possui uma população de 68.595 habitantes. Sua altitude é de 277 metros e a temperatura média anual é de 16°C. Caracteriza-se pela agricultura, pecuária e indústria.

Três questionários são do município de Boa Vista do Buricá, também no noroeste do estado, fazendo limite com os municípios de Nova Candelária, Humaitá, Três de Maio, São Martinho, Sede Nova e São José do Inhacorá. Possui clima subtropical; área de 108,7 km²; com uma população de 6.576 habitantes. Sua altitude sul é de 27°39” e oeste de 54°06”, sendo que a temperatura média varia entre 14°C e 22°C. Suas atividades principais são a agricultura, a pecuária, a indústria e o comércio.

Outros três são do município de Tucunduva, igualmente no noroeste, o qual possui clima temperado e se mantém através da agricultura, da pecuária e da indústria. Ainda dois questionários são do município de Três de Maio, que se localiza na região da fronteira noroeste, às margens da BR 472 e da RS 342. Possui clima subtropical e sua área é de 422 km². Conta com uma população de 23.726 habitantes. Sua altitude é de 343 metros e a temperatura média fica entre 17°C e 20°C. Caracteriza-se pela agropecuária, indústria, comércio e agroindústria.

As escolas dos seguintes municípios, todos localizados no noroeste do estado, com exceção do município de Independência, enviaram apenas um questionário, sendo eles:

- Alecrim, localizado na fronteira noroeste do estado do Rio Grande do Sul, na região do Grande Santa Rosa, fazendo limite com os municípios de Porto Mauá, Tuparendi, Santo Cristo, Porto Vera Cruz e Santo Cristo, com clima subtropical e área de 320,1 km². Possui população de 7.045 habitantes e sua altitude é de 325 metros. Caracteriza-se pela agricultura, pecuária e turismo.

- Alegria, município que tem sua economia baseada na agricultura, pecuária e indústria.

- Campina das Missões, que faz limite com os municípios de Porto Lucena, Cândido Godói, Cerro Largo, Salvador das Missões e São Paulo das Missões. Seu clima é subtropical

úmido e sua área é de 227,91 km². Conta com uma população de 6.117 habitantes e sua altitude é de 163 metros acima do nível do mar.

- Cândido Godói, município com área de 246,28 km². Sua população é de 6.535 habitantes e sua altitude é de 321 metros. Caracteriza-se pela agricultura, pecuária e indústria.

- Doutor Maurício Cardoso, situado às margens do Rio Uruguai, fronteira com a Argentina. Sua área é de 252 km². Conta com uma população de 5.313 habitantes, sua altitude é de 282 metros. Caracteriza-se pela agricultura e turismo.

- Horizontina, faz limite com os municípios de Nova Candelária, Três de Maio, Crissiumal, Doutor Maurício Cardoso, Novo Machado e Tucunduva, com clima temperado frio e área de 231,2 km². Sua população é de 18.350 habitantes e a altitude é de 343 metros, sendo a temperatura média anual de 16°C. A economia é baseada na pecuária, indústria, piscicultura, suinocultura, agricultura e comércio.

- Independência, que se localiza na zona fisiográfica denominada Alto Uruguai. Pertence à microrregião do Grande Santa Rosa, localizada na Região Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Faz limite com os municípios de Catuípe, Três de Maio, Alegria, Inhacorá e Giruá. Possui clima subtropical, altitude de 372 metros e área de 357,44 km². Conta com uma população de 6.618 habitantes.

- Nova Candelária, que faz limite com os municípios de Crissiumal, Boa Vista do Buricá, Humaitá, Horizontina e Três de Maio. Tem clima subtropical, área de 98 km² e população de 2.751 habitantes. Sua altitude é de 303 metros e a temperatura média anual é de 25°C.

- Novo Machado caracteriza-se pela agricultura, pecuária e indústria.

- Porto Mauá, com uma área de 105,56 km², tem uma população de 2.544 habitantes, sendo sua altitude de 142 metros.

- Santo Cristo tem área de 366,88 km² e população de 14.378 habitantes. Sua altitude é de 283 metros.

- São José do Inhacorá faz limite com os municípios de Boa Vista do Buricá, São Martinho, Alegria e Três de Maio. Seu clima é subtropical e sua área é de 77,3 km². A população é de 2.200 habitantes e sua altitude é de 292 metros acima do nível do mar, sendo a temperatura média anual de 19°C. Suas principais atividades são a agropecuária e a indústria moveleira.

- Senador Salgado Filho caracteriza-se pela agricultura, pecuária e indústria.

- Tuparendi faz limite com os municípios de Novo Machado, Porto Mauá, Alecrim, Santo Cristo, Santa Rosa e Tucunduva. Possui clima temperado e área de 308,5 km². Conta

com uma população de 8.557 habitantes. Sua altitude é de 328 metros e a temperatura média anual é de 17°C. Caracteriza-se pela agricultura, pecuária e indústria.

Examinando os dados, constatou-se que, com relação ao todo dos níveis de ensino que os municípios atendem (em anexo), oito são da Educação Infantil e Ensino Fundamental, oito do Ensino Fundamental, quinze do Ensino Fundamental e Médio, cinco do Ensino Médio, cinco do Ensino Médio e Técnico e cinco de outro nível de ensino. Com isso, percebe-se que as modalidades de Ensino Fundamental e Médio são as que prevalecem.

Considerando esses números, torna-se importante observar as disparidades de níveis em que o coordenador pedagógico encontra-se. Alguns níveis reportam-se à educação infantil, logo, o olhar do coordenador tem que se voltar a uma realidade permeada pela construção do conhecimento por meio das brincadeiras lúdicas, de atividades que visam ao desenvolvimento de potencialidades da criança, bem como seu autoconhecimento, sua relação com o meio e com o mundo da leitura e da escrita. Suas funções têm que estar atreladas à linguagem das crianças, dos professores e dos pais que fazem parte deste nível de ensino.

Já no ensino fundamental, o olhar do coordenador pedagógico muda com relação à realidade apenas do mundo infantil. As funções dele expandem-se, a visão precisa ser mais ampla, pois há um maior número de turmas, os conhecimentos tornam-se mais abstratos, a interação, a participação e o envolvimento com pais, alunos e professores ficam mais complexos, exigindo do coordenador maior organização, formação e experiência. Enfim, uma série de questões importantes que precisam ser analisadas e colocadas em prática.

Nota-se com isso que, observando a modalidade de Educação Infantil e Ensino Fundamental, as quais são oito de acordo com o levantamento de dados, o trabalho dos coordenadores pedagógicos não pode ser feito da mesma forma nas duas modalidades de ensino, já que cada uma tem sua particularidade e cabe a eles saber lidar com elas de acordo com suas reais necessidades. Para tanto, é fundamental que o coordenador tenha este discernimento das diferentes realidades dentro de uma instituição escolar. Os objetivos, conteúdos, metodologias, avaliações são comuns a todos, mas não são iguais nos diversos níveis de ensino. Esta visão das partes e do todo é o que lhes dá suporte para que seu trabalho corresponda às expectativas almejadas do grupo ao qual ele se reporta. Na educação infantil, há questões que devem ser analisadas a partir de uma outra ótica, que é diferente do ensino fundamental, já que o coordenador tem que atender um grupo de professores voltado para olhares permeados por faixas etárias que são diferenciadas e de conteúdos que exigem a aquisição da leitura, da escrita e da resolução de problemas.

No ensino fundamental, as disciplinas dos anos finais são estanques e por isso o trabalho do coordenador pedagógico precisa voltar-se à questão da interdisciplinaridade. Mas para conseguir realizar este envolvimento de disciplinas ele precisa contar com a participação de todo o grupo de professores, além de ter o entendimento de todas as áreas para fins de orientação. Percebe-se que quanto maior a modalidade de ensino, mais complexo fica o trabalho do coordenador, sem falar das outras modalidades das quais ele ainda não tem conhecimento.

É visível que há funções as quais o coordenador pedagógico desempenha da mesma forma para todos os níveis de ensino, mas as diferenças também fazem parte do processo e precisam ser desencadeadas de acordo com as suas particularidades. Ressalta-se, desse modo, o quanto que o coordenador tem que estar preparado para exercer bem o seu papel, necessitando sempre estar interligado com tudo, sintonizado com as diferenças e semelhanças que existem no interior do trabalho educativo.

No ensino fundamental e médio as diferenças são nítidas, pois há várias faixas etárias, tanto que o coordenador tem que ter um conhecimento vasto com relação às mudanças de comportamento dos alunos, bem como quanto a sua aprendizagem. No ensino fundamental, o acompanhamento tem que ser mais de perto, os pais precisam estar mais próximos para atender às necessidades da criança e do adolescente e o coordenador pedagógico precisa intervir mais no processo ensino-aprendizagem.

No processo de transformação que é exigido no ensino fundamental, o coordenador precisa estar bastante atento às questões de encaminhamento de alunos, do trabalho com as suas fragilidades, visto que passam por um período de transição, tanto em termos de idade como nas séries que frequentam, como, por exemplo, o caso da síndrome da quinta série. Muitos professores já entraram em conflito, junto com o coordenador pedagógico, para tentar entender o que se passa com esses alunos nessa série.

O ensino médio esboça uma trajetória mais tranquila com relação à busca de identidades, fases da adolescência, imaturidade psicológica, enfim, questões que são menos preocupantes nessa modalidade de ensino. Não que ela não apresente problemas, pelo contrário, mas as direções permeiam-se mais para a busca de uma formação e realização profissional.

Já o ensino técnico pressupõe a ideia de preparo para o mercado de trabalho. Nesse, assim como no ensino médio, o trabalho do coordenador pedagógico volta-se mais para o aspecto do aperfeiçoamento tecnológico, a aprovação nos vestibulares, o encaminhamento para os testes psicológicos. Suas orientações e acompanhamentos delineiam-se para um

trabalho cujos objetivos não são apenas o ler, o escrever e resolver problemas, os quais, obviamente, não deixam de fazer parte, mas seu olhar precisa voltar-se mais à formação de técnicos que se profissionalizem nas diversas áreas do conhecimento e que saibam colocar isso em prática depois que saírem de um ensino técnico.

Diante disso, pode-se dizer que a formação do coordenador deve ser dirigida às diferentes modalidades de ensino, interagindo com os professores concomitantemente, apoderando-se das diferentes linguagens, aprimorando-se, buscando sempre alcançar os objetivos propostos para esses níveis de ensino. Há também que se ter um olhar de que há funções que servem para todos os níveis, mas lembrando que também há diferenças de um para outro. É relevante que o coordenador esteja integrado com todos os componentes da gestão, nestes diferentes níveis de conhecimento, com suas atribuições bem claras e definidas.

Com relação à educação especial, à educação de jovens e adultos, à educação indígena, etc., faz-se necessário que o coordenador pedagógico tenha essa abertura para saber lidar com as especificidades de cada nível e isto ele vai construindo aos poucos com a busca constante de formação e experiências que vai adquirindo com o tempo.

Por isso, preparar-se continuamente para lidar com estas diferenças é fundamental para o sucesso em seu trabalho, mas sua formação continuada deve estar sempre atrelada às suas necessidades vigentes. O aperfeiçoamento, a leitura diária, a reciprocidade com o grupo, a participação nos planejamentos, todo o envolvimento com essas particularidades farão dele um conhecedor de realidades que o possibilitará reconhecer soluções para as necessidades cotidianas.

Sabe-se que na sociedade atual há o acúmulo de informações diárias, de novidades, de mudanças, de inúmeros assuntos que surgem e que têm que ser dominados, principalmente por aqueles que fazem parte da equipe da gestão escolar. É preciso saber das normas e diretrizes da educação especial, sobre a inclusão de alunos na rede regular de ensino, a educação de jovens e adultos e sua importância na alfabetização, da busca por melhoria do ensino, questões como educação indígena, língua materna, formas de ensino. Enfim, tudo que rege a educação em todas as modalidades, para que o trabalho na coordenação pedagógica, junto com os demais integrantes da equipe gestora, tenha êxito.

Há funções as quais o coordenador pedagógico desempenha que são para todos os níveis de ensino, como algumas que os próprios coordenadores relataram nos questionários enviados. A questão do controle das aulas, a parte da documentação, a substituição de professores, a orientação escolar, a formação dos professores, os projetos, são exemplos de

ações que têm os mesmos referenciais, mas que são adaptadas de acordo com a realidade de cada modalidade de ensino.

Em relação à equipe diretiva, há um maior predomínio de direções e vice-direções, percebendo-se, dessa forma, que ainda não se têm coordenadores pedagógicos suficientes nas escolas para desempenhar o trabalho de coordenação. Há casos de instituições escolares que têm mais de um coordenador pedagógico, mas com menor carga horária, assim, cada um cumpre um turno, ou seja, um é responsável pelo ensino fundamental e outro pelo ensino médio. E isso não acontece somente com os coordenadores de escola, mas com a direção e vice-direção, as quais muitas vezes cumprem carga horária de vinte horas e fazem a troca de turnos. Geralmente isso acontece em escolas nas quais o fluxo de alunos é maior e para fins de organização é feita uma escala para a divisão de tarefas.

Por essa divisão, subtende-se que há maior quantidade destes profissionais distribuídos em turnos, algo que dificulta a comunicação. Se houver contato, troca de ideias, encontros para planejamentos, discussões e avaliações do processo, o trabalho dos coordenadores pedagógicos pode ser qualitativo. Porém, se não acontecer este ir e vir constantes, quer dizer, esta intermediação e interligação, a escola corre o sério risco de ficar prejudicada, pois se as conexões não acontecem, os participantes da gestão acabam não se entendendo no seu trabalho, cada um agindo de uma maneira, dificultando assim o sucesso escolar.

Acredita-se, pois, ser essencial verificar, de uma maneira geral, a forma como é conduzido este trabalho pela coordenação pedagógica, assim como também pelos demais membros gestores. Há essa preocupação? Os coordenadores pedagógicos dos diferentes turnos conversam entre si sobre suas experiências? Como procedem? Será que há reuniões constantes para um bate-papo, uma vez que os turnos são separados?

Também se percebeu através da pesquisa realizada que há duas escolas que não têm coordenador pedagógico em virtude de possuírem poucos alunos. Porém, esse argumento não deveria ser motivo para que esse profissional não pudesse fazer parte do trabalho escolar, visto que o coordenador pedagógico tem suas próprias funções, não cabendo ao diretor e vice-diretor desempenhá-las. Todos devem ter as suas atribuições específicas, mas, pelo que parece, não há clareza de funções, nem se está dando a importância merecida a essa questão. Vê-se ainda que essa negligência não é só por parte da equipe gestora da escola, mas de esferas superiores da organização educacional, as quais não demonstram inquietação sobre a falta de definição de papéis.

Dessa forma, se houvesse uma preocupação da necessidade de incumbências de cada um desses indivíduos, com certeza o coordenador pedagógico iria fazer parte do trabalho na

escola, pois seu papel não pode ser substituído. Nesse caso, o número de alunos pode até ser reduzido, todavia, as atividades que são de competência do coordenador não mudam, podendo ter outro enfoque, mas precisam ser desenvolvidas por ele no interior do processo educativo. Se assim não fosse, o coordenador não poderia fazer parte da equipe da gestão escolar.

Entretanto, a questão é que não está havendo um consenso com relação a isso, pois as políticas educacionais não têm problematizado, juntamente com o grupo gestor, sobre as atribuições que seriam inerentes ao trabalho dessas figuras, entre elas, a do coordenador pedagógico. Ao se fazer uma análise profunda, nota-se que há certo distanciamento entre a legislação educacional com relação à realidade das instituições brasileiras. Nessa hipótese, com questões relacionadas à gestão escolar, o que se percebe segundo a Lei nº 10.576, de 14 de novembro de 1995 (CADERNOS, 1995, p. 36), é que as atribuições apenas são especificadas para diretores e vice-diretores de escola, enquanto o coordenador pedagógico não é mencionado, apenas é citado o especialista em educação, que exerce atividades de administração e supervisão escolar.

De acordo com Martins,

Ainda são incipientes os estudos que utilizam metodologias de pesquisas de políticas educacionais que integrem enfoques diversos, permitindo captar o que ocorre efetivamente nas redes de ensino, no espaço escolar e nas interações dos profissionais que neles atuam, bem como a maneira como estas práticas afetam a implementação dos programas de governo. (2010, p. 23).

Segundo a autora, nota-se a importância da participação das políticas educacionais no espaço da realidade escolar. Ela fomenta a necessidade da pesquisa dentro das instituições escolares antes da implementação de suas políticas, pois dessa forma consegue atender às expectativas da realidade percebida. Todavia, reportando-se aos integrantes da gestão, presume-se que, antes de se elaborar políticas educacionais relacionadas a este grupo, faz-se necessário conhecer quem são essas figuras, bem como suas dúvidas, angústias e reais necessidades.

De outra forma, de nada adianta implementar políticas educacionais se elas ficam distantes da realidade das instituições escolares. Mais ainda, além da equipe da gestão, também é preciso conhecer o trabalho dos professores, perceber como o aluno aprende, suas dificuldades, o currículo, a infraestrutura da escola, o acompanhamento dos pais nesse processo, afinal, uma série de questões relevantes que servem como base para a elaboração de programas educacionais que satisfaçam as reais necessidades do campo educacional.

Martins aponta que,

[...] o desempenho da escola pública contemporaneamente tem sido abordado com base em duas visões. A primeira enfatiza a análise das diretrizes das agendas de governo e de programas implementados, ressaltando algumas de suas principais conseqüências: a ampliação de más condições de salário e de trabalho dos docentes e diretores; a ausência de investimentos suficientes para dar sustentabilidade aos recursos de infraestrutura física e humana; a ampliação da participação de segmentos da sociedade civil e de novos atores sociais na sustentabilidade das escolas, com a respectiva retração de recursos públicos, apenas para citar os mais recorrentes. (2010, p. 44).

De acordo com o exposto acima, pode-se perceber que novamente a situação recorre à implantação de programas, leis, documentos, sem levar em conta a realidade escolar. A autora aborda a escola pública e a ênfase dada a ela desde o início deste trabalho. Observa-se que, se a pesquisa de campo não é feita, logo as conseqüências vem à tona. Se as leis e programas são elaborados sem levar em conta a prática realizada nas escolas, há o perigo delas não corresponderem às expectativas almejadas. A autora aborda também as péssimas condições de salário dos educadores, os problemas de infraestrutura e aponta que tudo isso se dá porque se faz documentos abstratos, sem levar em consideração as prioridades, os problemas e as necessidades de fato das instituições escolares.

Quanto à equipe que gerencia todo o processo escolar, tem-se presente que, em se tratando de políticas educacionais, a situação não é diferente. O distanciamento também existe, pois não é realizada uma sondagem para saber sobre as reais necessidades desses elementos. Destarte, suas funções não estão inseridas nos programas educacionais, nem nas leis que são feitas. Na maioria das escolas, ainda há a confusão de papéis, falta delimitação de espaços e as políticas educacionais continuam omissas a esse respeito, não discutindo a situação para elencar essas atribuições.

Há o descompasso entre aquilo que acontece dentro das escolas com relação ao que se permeia fora delas. Ou seja, em termos mais globais, a preocupação com relação às políticas educacionais é mais ampla, pois envolve uma série de questões que estão voltadas para o seu aspecto histórico, social, cultural e econômico. Dessa forma, a elaboração de políticas voltadas à educação é baseada nesses contextos, sob uma visão abstrata e teórica, sem um confronto com a realidade interna da escola. Esse distanciamento corrobora para que aconteça uma falta de comunicação entre essas políticas com o que realmente acontece nas escolas. Essas, por sua vez, veem-se desamparadas por sentirem que não têm respaldo com relação a questões, como: infraestrutura, salários melhores, boa formação aos professores, aprendizagem eficaz para os alunos, enfim, uma série de itens que interferem diretamente no bom funcionamento da escola.

Nessa perspectiva, reitera-se a importância de manter uma relação dialógica entre escola e política educacional, ou seja, não pode haver um distanciamento entre uma e outra, pois, para que as ações atinjam as expectativas almejadas, faz-se necessário rever este cenário de separação e acolher as situações que correspondam a inovações e mudanças.

De certa forma, discutir sobre as políticas educacionais requer um cuidado com os dois lados da questão: o da organização das políticas educacionais em torno de uma classe preocupada apenas com seus próprios interesses, e o das instituições escolares à espera de políticas educacionais que atendam as suas expectativas. Sob esta visão, discute-se qual das duas questões seria mais favorável a mudanças, uma vez que ambas necessitam de reformas e inovações.

Werle afirma que,

[...] reforma é uma mudança ampla, institucionalizada e deliberada, necessariamente vinculada à mobilização de pessoas. Reformas estão vinculadas a intencionalidades, associadas a um projeto de sociedade, de respeito e de envolvimento da energia de grupos sociais, de justiça, de valores e práticas renovadas, a qual está proposta e desdobrada em diferentes contextos. Reformas ligam-se a grupos em suas diferenças e necessidades, expressam-se em documentos legais e mobilizam estruturas institucionais. (2010, p. 56).

A autora remete a uma análise importante a respeito de uma questão relativamente plausível: a reforma. Segundo a argumentação feita, as mudanças acontecem quando há possibilidades de reformas. Essas, porém, devem ser desencadeadas de maneira conjunta, na qual aconteça a interação de vários grupos, a discussão e a troca de ideias. No que diz respeito à reformulação de políticas educacionais, é interessante frisar que elas são possíveis quando há uma preocupação com relação às necessidades de um grupo inserido num determinado contexto social.

Problematizar esse conceito de reforma é, sem dúvida, repensar sobre mudanças e inovações que devem acontecer, tanto no interior das práticas escolares, como também na reestruturação das políticas educacionais. Assim, é preciso que essas tenham seus objetivos bem claros e que levem em consideração as necessidades da realidade escolar, sem se deixar influenciar por interesses econômicos e políticos.

Por vezes, as reformas da educação até são feitas, contudo, acabam não sendo levadas a sério, uma vez que, dependendo das prioridades que são estabelecidas pelo poder dominante, acabam sendo colocadas em segundo plano. Outra questão é a falta de motivação para rever possíveis mudanças, pois, muitas vezes, isso cai na mesmice, não se inovam as leis e acaba-se deixando as coisas como estão.

Com base nessa premissa, primordialmente é preciso saber o que são estas políticas educacionais, uma vez que são essenciais para que mudanças e transformações aconteçam, pois elas impulsionam as ações que são concretizadas na escola, definem normas, regras, princípios que servem como base para a realização dos objetivos almejados pela educação.

Quanto aos orientadores educacionais, que pela análise de dados são trinta e sete distribuídos em diversos turnos na escola, tem-se uma percepção um tanto vaga. Há uma falta de compreensão do que realmente é a função do orientador educacional na escola, já que nesse espaço tem-se, além desse, o trabalho do psicólogo, do coordenador e de outros profissionais que fazem parte do apoio pedagógico.

Dessa maneira, em muitas escolas esta função é desempenhada pelos coordenadores pedagógicos, já que não há orientadores educacionais suficientes para suprir as necessidades de atendimento dos alunos, pais e professores. Daí outro ponto que merece atenção: sabendo-se da relevância do orientador educacional no processo educativo, por que então muitas escolas têm orientador educacional e outras não? Por que o coordenador pedagógico exerce muitas vezes essa função?

Observando-se a tabela da equipe diretiva (em anexo), é grande a diferença do número de coordenadores pedagógicos com relação ao de orientadores educacionais. É claro que no caso daqueles que fazem parte da coordenação pedagógica os turnos são subdivididos, na maioria das vezes, mas a questão é como isso é trabalhado nas escolas, qual é o papel do orientador, do coordenador, dos demais membros que fazem parte do apoio pedagógico.

Orientador é apenas aquele que conversa com alunos, pais e professores na escola? Que faz e aplica testes vocacionais? Que auxilia o trabalho do psicólogo, do fonoaudiólogo e dos demais componentes da gestão? Geralmente o orientador educacional tem sua formação conjunta com o coordenador pedagógico, já que a graduação em Pedagogia para esses profissionais tem a definição de Orientação e Supervisão Escolar. Mas a preocupação é de como isso é trabalhado nas escolas, se há uma distribuição de funções, um entendimento com relação ao desempenho de cada uma delas.

Há escolas que possuem o SOE (Serviço de Orientação Educacional) cujo objetivo é orientar pais, alunos e professores. Entretanto, há também coordenadores pedagógicos desempenhando, ao mesmo tempo, os dois papéis, numa sobrecarga de atividades, na qual a orientação, a coordenação de trabalhos e a burocracia andam juntas. Por isso, ainda há o predomínio do sombreamento das funções dos membros da equipe nas instituições escolares, nas quais os papéis parecem estar misturados, uma vez que não se sabe qual de fato é a função de cada um e o motivo pelo qual desempenham tal tarefa.

Outro dado que sobressai é o alto número de coordenadores pedagógicos que não têm graduação em Pedagogia ou pós-graduação em Supervisão e Orientação Educacional. Muitos cargos ainda são predestinados, não importando se o coordenador tem formação específica na área ou não. Pelas respostas obtidas em relação à formação, pôde-se perceber que há coordenadores pedagógicos formados em outras áreas do conhecimento, como mostrou a pesquisa, por questionário respondido. Isso pode ser visualizado nas tabelas que seguem:

Tabela 2 – Formação dos coordenadores pedagógicos em áreas diversas:

Graduação	Pós-Graduação	Observações
Licenciatura plena em Matemática	Especialização em Estatística	
Licenciatura plena em Física	Especialização em Metodologia de Ensino de Física e Matemática	Este é um elemento que faz parte do apoio pedagógico da escola, pois não há coordenador pedagógico
Licenciatura plena em Matemática	Especialização em Práticas Pedagógicas- Interdisciplinaridade	
Licenciatura plena em Filosofia	Especialização em Educação, Cultura e Cidadania	
Licenciatura plena em Língua Portuguesa/Inglês	Especialização em Ensino Aprendizagem de Línguas (Língua Portuguesa)	
Licenciatura plena em Língua Portuguesa/Inglês		
	Pós-Graduação	Não especificou
Licenciatura plena em Letras	Especialização em Ensino e Aprendizagem em Língua Portuguesa	
Licenciatura plena em Letras	Especialização em Educação Inclusiva	
	Mestre em Psicopedagogia	Não especificou a graduação e especialização
Licenciatura plena em Letras		
	Interdisciplinaridade	Não especificou
	Preparação para o trabalho	Não especificou
	Mestrado	Não especificou
	Pós-Graduação	Não especificou
Licenciatura plena em Biologia, Matemática e Ciências - curso superior		Não especificou
Licenciatura em Estudos Sociais		

	Especialização em História	
Licenciatura plena em Física		
Licenciatura em Letras, Química e Matemática		
Licenciatura em Matemática		
Licenciatura em Letras		
Licenciatura plena em Letras	Especialização	Não especificou
Licenciatura em Matemática, Letras e Filosofia		
Licenciatura curta em Ciências e plena em Matemática	Especialização em Matemática	
Licenciatura plena em Letras	Especialização em Educação Ambiental	
Licenciatura em Física	Especialização em Ensino da Física	Coordenador pedagógico do curso técnico
Licenciatura plena em Filosofia e Psicologia		
Licenciatura plena em Matemática	Especialização em Gestão Ambiental	
	Especialização em Interdisciplinaridade	
Curso superior		Não especificou
	Especialização em Metodologia do Ensino e da Pesquisa em Educação Ambiental e Sanitária	
Formação nas mais variadas áreas		Não especificou

Fonte: elaboração própria

Tabela 3 – Formação dos coordenadores pedagógicos em áreas pertinentes à função:

Graduação	Pós-Graduação	Observações
Licenciatura em Pedagogia - habilitação em Supervisão e Orientação Educacional		
	Especialização em Gestão do Trabalho Pedagógico e Supervisão e Orientação Escolar	
Licenciatura em Pedagogia - Supervisão Escolar		
Licenciatura em Matemática	Especialização em Supervisão Escolar e Psicopedagogia	
Licenciatura em Pedagogia - Educação Infantil e Séries Iniciais	Especialização em Supervisão Escolar; Especialização em Gestão Escolar	
Licenciatura em Pedagogia	Especialização em Psicopedagogia e Interdisciplinaridade	

Licenciatura plena em Pedagogia - Supervisão Escolar		
	Especialização em Administração Escolar	
Licenciatura em Geografia	Especialização em Educação, Cultura e Cidadania; Gestão Pública	
	Especialização em Psicopedagogia, com ênfase em Pedagogia Gestora	
Licenciatura plena em Pedagogia	Especialização em Psicopedagogia	
Licenciatura plena em Pedagogia e Curso Normal Superior		
Licenciatura plena em Pedagogia		
Licenciatura plena em Pedagogia - Administração Escolar	Especialização em Gestão e Organização da Escola	
Licenciatura plena em Pedagogia		
Licenciatura plena em Letras	Especialização em Letras e Gestão Escolar	
Licenciatura em Educação Artística	Especialização em Administração Escolar	
Licenciatura em Pedagogia - Orientação e Supervisão Escolar	Especialização em Pedagogia Gestora com ênfase em Administração, Orientação e Supervisão Escolar	
Licenciatura plena em Pedagogia		

Fonte: elaboração própria

Considerando-se as leituras teóricas realizadas na construção deste trabalho, entende-se ser indispensável a formação do coordenador pedagógico, uma vez que teoria e prática devem sempre estar interligadas.

Segundo o artigo 64 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/96):

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 nacional comum. (CADERNOS, 1995, p. 18).

De acordo com a legislação, a formação deste profissional requer graduação em Pedagogia, uma vez que esse curso o prepara para todas as questões que constam no Artigo 64 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/96). Também estabelece que a formação em nível de pós-graduação fica a critério da instituição de ensino, sendo que o que se pôde notar a partir da pesquisa é que há muitos coordenadores pedagógicos que são pós-graduados (*Lato Sensu*) em Supervisão Escolar e Orientação Educacional ou em Gestão Escolar. Assim, parece que eles têm buscado uma formação após terem assumido este trabalho de gestão, algo que certamente contribuiu muito para sua prática educativa.

Porém, há uma questão preocupante com relação aos cursos de pós-graduação *Lato Sensu*: a especialização em curto prazo através de cursos a distância. Nesse entendimento, parte-se da seguinte situação: o coordenador pedagógico pode ser formado em qualquer outra área do conhecimento, mas deve ter especialização em Supervisão e Orientação Educacional ou em Gestão Escolar. Com certeza, para quem tem aulas presenciais isso é algo preponderante e muito enriquecedor, mas aqueles que fazem um curso rápido, sem muito conhecimento e somente para obter o diploma, não estariam aptos para exercer funções na coordenação pedagógica.

Além disso, o que revelam os dados da pesquisa é que ainda há mais coordenadores graduados em Pedagogia do que pós-graduados em Supervisão e Orientação Escolar ou Gestão Escolar. Contudo, como já foi analisado, é crescente o número de coordenadores pedagógicos que têm a graduação e especialização em outras áreas do conhecimento. De acordo com os trinta e três questionários que retornaram, sobre a formação do coordenador pedagógico (em anexo), catorze são graduados em Pedagogia, treze têm especialização em Supervisão e Orientação Escolar ou Gestão; trinta e três são graduados em outras áreas, e vinte e três têm especialização também em outra área do conhecimento.

Presume-se, então, que a escolha para exercer atividades na coordenação pedagógica não tem como prioridade a formação, quer dizer, ela é feita muitas vezes por meio de indicações, afinidades, questões partidárias ou necessidades do momento. A diferença é grande se analisarmos a formação nas diferentes áreas, pois a fundamentação teórica é imprescindível para a prática educativa. Sabe-se com isso que, mesmo o coordenador pedagógico tendo outra formação, é de suma importância que ele busque aperfeiçoar-se dentro de sua prática e procure por especialização em relação à gestão pedagógica.

Do mesmo modo, observa-se que há dois coordenadores pedagógicos apenas que têm a formação em Mestrado e seis não especificaram o curso de graduação e especialização. Com isso, pode-se concluir que ainda há resistência com relação à busca contínua pela formação,

porém, é importante frisar que níveis de pós-graduação como os de *Stricto Sensu* exigem do coordenador pedagógico ou de qualquer outro profissional da educação uma remuneração financeira condigna, a qual seja capaz de custear o valor das mensalidades de um mestrado.

Com relação às atribuições, as escolas enfatizam que trabalham com a formação continuada dos professores; que fiscalizam e orientam para que os planos de estudo e regimento da escola sejam executados conforme o previsto e aprovado, e que verificam registros de avaliações, frequência e observações dos alunos. Também citam que: orientam alunos e pais; coordenam pedagogicamente alunos e professores; planejam reuniões; organizam, juntamente com professores, o Projeto Político Pedagógico e o Plano de Estudo da Escola; auxiliam os diretores em seu trabalho; acompanham a aprendizagem dos alunos; participam da criação da Proposta Pedagógica da escola; auxiliam em projetos interdisciplinares, pareceres de classificação e reclassificação de alunos; trabalham com a secretaria da escola ajudando na parte burocrática; organizam palestras, etc. Toda uma série de atividades desempenhadas dentro dos seus mais variados níveis de ensino.

Analisando essas funções, nota-se que a maioria das atividades cabe a todas as modalidades de ensino, sendo que somente mudam as direções, as realidades de cada nível, os objetivos, as faixas etárias, o aprofundamento e outras questões pertinentes que se reportam à discussão e reflexão diárias.

Segundo o levantamento de dados, há a preocupação com a formação continuada dos professores, que vai da educação infantil ao ensino médio e técnico. Também há o cuidado com as normas de convivência na escola; a realização de conselhos de classe; a questão dos direitos e deveres que deve ser de todos; a orientação aos pais, alunos e professores que é trabalhado de uma forma diferente nos diversos níveis, mas que é comum a todos.

Nesse sentido, podem-se citar as reuniões pedagógicas, que acontecem com a realização da elaboração do Projeto Político Pedagógico e dos Planos de Estudo; com o trabalho burocrático, o qual é bastante enfatizado (a análise de históricos dos alunos, classificação e reclassificação de alunos); a atualização do coordenador pedagógico dentro deste trabalho também aparece, e com a elaboração do Calendário Escolar e da Proposta Pedagógica da escola. Também há a substituição de professores, a elaboração dos projetos para todos os níveis, mas com temas diferentes, e a importância do trabalho conjunto entre coordenação e direção também é notório no relato das atribuições dos coordenadores pedagógicos.

O que se percebe de diferente em algumas atribuições listadas é que, com relação à educação infantil e ao ensino fundamental, a preocupação com a aprendizagem dos alunos é

maior. Não que nas outras modalidades de ensino isso não aconteça, mas como são crianças e adolescentes as questões de dificuldades de aprendizagem necessitam ser trabalhadas e acompanhadas mais de perto, para que os problemas tornem-se menores quando vierem a cursar o ensino médio, e assim por diante.

No ensino médio, de acordo com a pesquisa, as ações estão mais voltadas para a promoção de encontros de formação para discussão sobre o educando; estudos de diferentes teorias e pedagogos; motivação e formação dos educandos; integração, de um modo geral, da família, escola e comunidade, sendo isso trabalhado de uma forma mais particular com as modalidades de educação infantil e ensino fundamental.

Continuando a reflexão sobre as atribuições, tem-se a análise das duas escolas que não têm coordenador pedagógico, mas orientador educacional, sendo que esses relataram que as funções mencionadas acima são praticamente as mesmas, mas que pedem muito auxílio da direção para colocá-las em prática. Já uma escola do ensino fundamental, que tem apenas diretor e coordenador pedagógico, relatou que o trabalho é realizado em conjunto e que procura envolver toda a comunidade nas atividades escolares. As atribuições também se referem às mesmas modalidades de ensino fundamental, já relatadas pelos coordenadores pedagógicos de outras escolas.

Com relação ao número de alunos de cada escola, dos trinta e três questionários respondidos, há vinte e quatro escolas com mais de duzentos alunos. Nessa perspectiva, verificou-se que quanto maior a demanda de alunos mais coordenadores pedagógicos são necessários nas instituições escolares.

Não se tem com isso a intenção de fazer um parâmetro estipulando um número, como é no caso de “mais de duzentos alunos”, mas examinar como a escola tem que se preparar de acordo com as diversas realidades existentes. Por exemplo, quando há muitos alunos o atendimento tem que ser maior, pois o grupo torna-se mais complexo e o trabalho em equipe tem que estar fluindo de forma consistente para que possa atender todas as necessidades vigentes.

De acordo com a pesquisa, além do aumento de coordenadores pedagógicos nas escolas nas quais o número de alunos é maior, notou-se haver também maior quantidade de vice-diretores e orientadores educacionais. Dessa forma, subteve-se que haja o predomínio de maior pessoal para o trabalho na equipe da gestão, uma vez que a exigência torna-se visível, tanto em termos de trabalho prático como burocrático.

Já com relação às escolas com menor número de alunos, percebe-se que essas não têm uma equipe diretiva completa. Dos oito questionários enviados pelas escolas que têm menos

de duzentos alunos, observou-se que apenas um informou que há um orientador educacional na escola, sendo que sete têm coordenadores pedagógicos e seis têm vice-diretor. Com esse diagnóstico, vale ressaltar que há um acúmulo de funções por parte de alguns integrantes da gestão, os quais se obrigam a desempenhar mais de um papel.

Todavia, entende-se que, mesmo sendo poucos os alunos numa escola, a função de cada membro da equipe é essencial. Por isso muitas vezes acontece o sobreposição, já que não há definição de papéis, e um acaba desempenhando a função do outro ou até fazendo mais do que seria de sua incumbência. Mesmo que haja um número menor de alunos em uma escola, é importante que o grupo gestor esteja completo, para que possa atender as necessidades dos educandos e educadores. É imprescindível que nas escolas aconteça o diálogo entre toda a equipe da gestão, para que as atribuições sejam bem definidas, fazendo perceber-se de que há atividades que são comuns a todos, mas que cada um tem um trabalho específico no processo educativo.

Assim, acredita-se que, independentemente do número de alunos e professores na escola, é importante que a equipe da gestão esteja completa e com suas funções bem delineadas, para que os objetivos propostos sejam alcançados. Isso também é uma maneira de valorizar o trabalho de cada profissional dentro da equipe gestora, já que todos eles desempenham papéis importantes no processo escolar.

3.1 As múltiplas funções dos coordenadores pedagógicos com base nos retornos dos questionários

A partir da leitura dos questionários respondidos, em relação às atribuições descritas neles pelos coordenadores e por outros profissionais da gestão, registra-se que essas respostas foram de extrema relevância para a pesquisa. Apesar do número de questionários retornados não ter sido o esperado, estima-se que houve compreensão por parte daqueles que disponibilizaram seu tempo para refletir sobre as múltiplas funções exercidas pelos coordenadores pedagógicos no processo educativo.

Há escolas em que o coordenador pedagógico realiza diversas funções, mas sem saber realmente quais delas seriam, de fato, de sua competência. Encontram-se, especificadas nos questionários, atribuições que são realizadas apenas pelo diretor e pelo coordenador, situação na qual se percebe o acúmulo de funções e a falta de delimitação de papéis desses indivíduos no ambiente escolar. Muitas dessas atividades até podem ser desempenhadas pelos dois

profissionais juntos, porém, outras têm suas peculiaridades fazendo com que haja necessidade de diálogo e definição clara de papéis.

Outra questão importante observada sobre as atribuições dos coordenadores pedagógicos nas escolas foi a preocupação que eles têm com relação à burocracia, ou seja, o trabalho com projetos diversos, regimentos, diários de classe, planos de estudos, levantamento de aulas, Projeto Político Pedagógico, organização do calendário escolar, atas, enfim, com uma série de atividades que exigem tempo e concentração por parte desses profissionais, os quais muitas vezes têm a carga horária restrita na escola. Isso acarreta acúmulo do trabalho dos coordenadores pedagógicos, fazendo com que eles se sintam angustiados frente a inúmeras tarefas a desempenhar e que, na maioria das vezes, não conseguem concluir pelo excesso de ações que lhe são conferidas a todo momento.

Quanto a outras atribuições relatadas pelos coordenadores pedagógicos e demais profissionais da gestão, destacou-se o acompanhamento de alunos e professores no que diz respeito ao processo ensino-aprendizagem, como: reuniões pedagógicas, conselhos de classe, formação de professores e outras atividades mais práticas que permeiam as relações mútuas e o desenvolvimento dos objetivos propostos para o ano. A maioria desses coordenadores relata que necessita constantemente coordenar essas ações diárias, alguns expõem também que a atualização é fundamental para que consigam realizar essas tarefas, as quais nem sempre são fáceis e que exigem segurança e discernimento nas decisões a serem tomadas.

Conforme mencionado anteriormente, apesar de ter havido retorno de apenas trinta e três questionários, de um total de setenta e quatro escolas, considera-se que houve uma contribuição relativamente positiva por parte dos profissionais que os responderam, percebendo-se que estavam interessados em colaborar com a presente pesquisa. Suas respostas em relação às funções desempenhadas foram dadas de uma maneira significativa, uma vez que muitos escreveram bastante sobre suas atribuições realizadas nas escolas.

Notou-se que os questionários que retornaram foram preenchidos com zelo, dedicação e entusiasmo por parte dos coordenadores pedagógicos e demais integrantes da gestão. Percebeu-se nesses profissionais uma grande necessidade de expressar a sua prática educativa, pois as respostas eram bem desenvolvidas, claras e espontâneas, podendo-se sentir que os relatos de suas atividades eram realmente experiências vividas e sentidas por eles durante o seu trabalho na gestão escolar. Essas atividades citadas eram, em sua maioria, parecidas umas com as outras, sendo impregnadas por múltiplas funções: ou para suprir a falta de pessoal, ou por questões burocráticas e outras, ainda, pela necessidade constante de acompanhamento do processo ensino-aprendizagem.

Presume-se, assim, que o preenchimento da questão sobre as atribuições dos coordenadores pedagógicos na equipe de gestão tenha proporcionado um instante de reflexão sobre as ações desempenhadas na escola, considerando-se esse um importante momento de introspecção para criar possibilidades e repensar sua atuação na escola.

Em relação ao trabalho que os coordenadores pedagógicos realizam nas escolas, bem como os outros membros gestores, ficou claro que há muitos profissionais que verdadeiramente assumem as funções de outrem, já que alguns coordenadores apontaram em seus escritos que, além das suas funções, desempenham também o papel de orientadores educacionais, além de auxiliarem a direção nas escolas nas quais não há vice-diretores. Ainda, para suprir a falta de docentes na escola, mais uma vez essa substituição é feita, muitas vezes, por coordenadores pedagógicos, que novamente assumem outras funções e atividades que não são de sua competência, acumulando tarefas e angústias, deixando de executar o que de fato seria próprio do seu cargo.

A realização de múltiplas funções pelos coordenadores pedagógicos e outros membros da gestão é uma realidade que contribui para que se reflita sobre a questão da indefinição de papéis no processo educativo. Dessa forma, este trabalho procurou trazer uma visão geral sobre esse assunto, observando-se que a maioria das atividades desenvolvidas pelos gestores escolares, relatadas na pesquisa, não difere muito uma das outras, assemelhando-se também ao trabalho de coordenação pedagógica desempenhado pela pesquisadora. A partir disso, reafirma-se que há uma necessidade geral de definição e delimitação de funções, visto que as ações que são desenvolvidas pelos coordenadores pedagógicos e demais participantes da gestão necessitam ser repensadas e organizadas.

Ademais, é importante destacar a questão da semelhança de tarefas entre os coordenadores pedagógicos e demais membros gestores das diferentes escolas, pois é curioso perceber que o acúmulo de papéis descrito por esses profissionais que retornaram os questionários é observado também no trabalho de coordenação pedagógica da pesquisadora, gerando o seguinte questionamento: por que os coordenadores pedagógicos, de certa forma, aceitam essa multiplicidade de tarefas sem questionarem a indefinição e a inexistência de delimitação de papéis? Por qual motivo o trabalho de coordenação nas diferentes escolas direciona-se também para essas mesmas funções e multiplicidades?

Percebe-se que muitos profissionais da educação - coordenadores pedagógicos, diretores, vice-diretores, orientadores educacionais - acabam exercendo diversas funções sem questionarem se elas são ou não de sua competência. Pelas leituras realizadas sobre as atribuições dos coordenadores, vê-se que eles estão constantemente preocupados em atender

as necessidades vigentes da escola, sentindo-se responsáveis pela resolução dos problemas que ali surgem. Às vezes a rotina e a multiplicidade de funções fazem com que esses profissionais não parem para pensar sobre suas atribuições, o que colabora para que aconteça a indefinição de papéis e a falta de delimitação de espaços.

Ainda com relação às atribuições dos coordenadores pedagógicos nas escolas, de acordo com as respostas dos questionários, houve profissionais que informaram que seu trabalho não é realizado de forma isolada, mas, na maioria das vezes, tem a colaboração de outros integrantes da gestão, ocorrendo um trabalho conjunto com a direção, visto que certas atividades são comuns a todos, ou seja, apesar de existirem algumas atribuições que são específicas para cada profissional, há uma parte das atividades que pode ser executada em equipe. Seria relevante, desse modo, propiciar a discussão em conjunto sobre as especificidades de cada elemento da equipe gestora, uma vez que isso possibilitaria o norteamento das funções e delimitações de cada área da gestão.

A pesquisa empírica, descrita neste capítulo, baseou-se em um questionário quanti-qualitativo aplicado aos coordenadores pedagógicos de escolas estaduais da 17ª Coordenadoria de Educação do Município de Santa Rosa, RS. Trouxe questões objetivas e subjetivas a serem respondidas, enfatizando de uma forma peculiar as atribuições do coordenador pedagógico na equipe da gestão escolar, além de proporcionar também oportunidades de reflexão aos demais membros gestores, os quais, do mesmo modo, puderam responder aos questionários, uma vez que nem todas as escolas tinham coordenadores pedagógicos.

Através desse trabalho de levantamento de dados, buscou-se fazer um desenvolvimento das questões que foram respondidas pelos profissionais das escolas, como: modalidades de ensino, número de alunos, número de membros da equipe diretiva, atribuições do coordenador pedagógico e sua formação. Também foi analisada a quantidade de questionários respondidos, assim como o número de omissões, a fim de refletir sobre esses resultados, os quais apontam para a questão do silêncio e do silenciamento - devido ao pouco índice de retornos-, como também a importância da participação das políticas educacionais no espaço escolar.

O terceiro capítulo também abordou os relatos descritos nos questionários referentes às atribuições dos coordenadores pedagógicos e outros participantes da gestão nas escolas, realizando uma análise das múltiplas funções desempenhadas por esses gestores e suas implicações na realidade escolar, visto que seus papéis encontram-se indefinidos no processo educativo.

CONCLUSÃO

A pesquisa científica corrobora a busca por aperfeiçoamento, a qual deve ser incessante, pois o ser humano constrói-se por meio de suas caminhadas. E foi neste percurso de idas e voltas, e de reflexões a todo o momento, que se percebeu, no tema desta pesquisa, que existiam muitas indagações a serem feitas a respeito da falta de definição das atribuições dos componentes da organização escolar, o que dificulta para o coordenador pedagógico desenvolver um trabalho de qualidade, já que não consegue desempenhar apenas a sua função, tendo que realizar atividades de gestão que nem sempre são de sua competência. Nessa perspectiva, tem-se claro que, na maioria das vezes, a escola não faz este trabalho de definição de atividades, apenas estabelecem-se cargos e as atribuições ficam como se estivessem à deriva, sendo que os agentes desse processo acabam não tendo clareza de suas reais funções.

Assim, utilizou-se, no primeiro capítulo da pesquisa, da trajetória histórica do coordenador pedagógico para provocar uma profunda reflexão sobre suas mais diversas funções, ao mostrar que ele era visto, quase sempre, como um supervisor que tinha como atribuição fiscalizar o todo da escola. Seu papel era o de examinador, de inspetor que cuidava das questões burocráticas, da prática pedagógica, enfim, do bom andamento da escola. Cabe ressaltar que esse momento de introspecção sobre o histórico do coordenador pedagógico não trouxe ainda as respostas para os questionamentos surgidos, mas investigar sua história acarretou certa percepção daquilo que antes já se imaginava: a trajetória do coordenador, com suas diferentes realidades, denota que há anos ele tinha atribuições já definidas, mesmo que essas fossem impostas pela elite dominante. Então, pergunta-se, o que mudou até hoje? Parece que até o momento as atribuições não lhe são mais delegadas como outrora. Há uma mistura de funções e muitas delas estão caindo nas mãos dos coordenadores talvez por omissão de outros integrantes da equipe gestora.

Feitas essas ponderações e tendo como base as leituras realizadas de Saviani (2010), Romanelli (2010) e Aranha (2006), constatou-se que a questão da autonomia do coordenador pedagógico não foi possível por muito tempo. As tarefas a ele designadas deixaram-no dependente das normas e regras que deveria seguir na época. Eram estas funções e pronto. Não havia diálogo para discutir sobre possíveis atribuições. No entanto, o que vemos hoje são coordenadores desanimados, sobrecarregados de atividades e perdidos em suas funções. Muitos da equipe gestora ainda não proporcionam espaço para a discussão do que seria da competência de cada um. E, se no passado tudo era imposto, estando em jogo a questão da

força, do poder e dos interesses da classe burguesa, na sociedade atual vê-se coordenadores sem rumo, como se não tivessem oportunidades de expressão ou até tivessem medo de exporem suas angústias, ansiedades e receios.

Dessa forma, nota-se que falta clareza na definição da identidade do coordenador pedagógico. Ele faz muito na escola, mas não dá conta de tudo porque realiza funções desnecessárias, as quais poderiam ser feitas por outra pessoa da gestão. Isso não significa que essas outras atividades não sejam importantes, mas o trabalho do coordenador pedagógico vai muito além do que expor recados no quadro, digitar bilhetes para avisos ou acompanhar viagens de passeio, jogos e outras atividades rotineiras. Seu papel reporta-se ao acompanhamento do processo educativo como um todo, porém, precisa voltar-se principalmente à formação dos professores, à aprendizagem dos alunos, ao projeto político-pedagógico da escola, às questões peculiares que realmente sejam de sua responsabilidade.

Mas o que realmente compete ao coordenador pedagógico? Depois de realizado um estudo sobre suas andanças pela área da educação, observou-se que em seu histórico, nas mais diversas épocas, há inserida uma característica única: a figura misteriosa do “estar ali”, na contemplação, sempre observando, analisando e fiscalizando as ações que se sucediam na escola. Ainda pelas leituras feitas sobre sua trajetória como coordenador pedagógico, constatou-se que essa figura sempre ocupava um cargo que era oferecido a ele por questões de afinidade, sendo que, mesmo hoje, ocupa seu cargo por ser uma pessoa de confiança do diretor da escola ou por participar de políticas partidárias, já que há poucos concursos nesta área de atuação.

Vale lembrar também que as escolhas para ocupação de cargos de coordenador pedagógico, na maioria das vezes, sempre foram feitas por indicação e isso contribuiu para que suas funções não fossem discutidas pela equipe gestora, uma vez que o importante não era a capacitação profissional do coordenador, mas a ocupação de um cargo em troca de favores. Outrossim, além do coordenador, a escolha dos demais integrantes da gestão escolar, como diretores e vice-diretores, também são feitas dessa forma.

Acredita-se que daqui para frente é importante repensar uma nova forma de ver a figura do coordenador pedagógico, voltada para uma reflexão conjunta, democrática, alicerçada pela busca da identidade, pelo diálogo franco e aberto e pela discussão sobre a definição das atribuições de cada componente da estrutura escolar. Somente dessa maneira poderá acontecer uma mudança com relação à atuação do coordenador pedagógico no interior do processo educativo, bem como dos demais participantes desse. Notou-se, através dos estudos, que em nenhum momento da história desse profissional houve essa abertura para que

ele pudesse expor suas angústias e necessidades. No passado, suas funções eram predestinadas, impostas através do poder de persuasão; e sua figura, por ter de cumprir ordens estabelecidas pela elite, também usufruía de fama e prestígio, pois o respeitavam pelo poder que lhe era atribuído. Em outras palavras, este ar de superioridade por parte do coordenador, chamado de inspetor na época, não lhe proporcionou caminhos de discussão, trocas, mudanças na forma como lhe eram impostas as funções. Pelo contrário, para ele, estava bom assim, pois o importante era o *status* a ele destinado.

A partir dessas considerações, é repensada a prática do coordenador pedagógico voltada para o trabalho de gestão democrática, ou seja, é feita uma discussão sobre os componentes da equipe gestora com relação ao tempo que deve ser dado a eles, sem a correria do dia-a-dia da prática. Quando parar para definir prioridades? Quais seriam as atribuições de cada membro da equipe? Essas são perguntas que vêm à tona ao se ponderar o que deve ser feito para que mudanças aconteçam. Além disso, pelos depoimentos lidos na coletânea de livros sobre a atuação do coordenador pedagógico, pôde-se perceber que há muitas reclamações desses profissionais com relação à insatisfação de seu trabalho no processo educativo. Falta-lhes autonomia e, ao mesmo tempo, um amparo para que possam estruturar-se como agentes coparticipativos dentro de uma gestão democrática que lhes proporcione alternativas de mudança, meios de renovação, estratégias de melhoramento e segurança para que sua atuação realmente tenha êxito.

No segundo capítulo, procurou-se examinar a prática do coordenador pedagógico de uma forma bastante real, pois o cotidiano da escola está envolto por uma série de acontecimentos que surgem e devem ser administrados por toda a equipe. Com relação às leituras bibliográficas e às análises feitas sobre a prática educativa do coordenador pedagógico, bem como da equipe gestora, verificou-se que é imprescindível a interação de ambos na teoria e na prática para que o trabalho seja realmente de qualidade. A formação continuada é uma das bases da prática educativa do coordenador, visto que ele necessita preparar-se constantemente para que possa atender de forma adequada todos os indivíduos que fazem parte do processo educativo. Cabe a ele conhecer, entender, repensar, analisar, diagnosticar, comparar o empirismo com o teórico, a fim de que seus objetivos sejam alcançados de fato, pois não basta somente desejar que mudanças e melhorias significativas ocorram, há que se buscar isso, tendo um olhar voltado para a pesquisa e para a investigação.

Desse modo, se o coordenador pedagógico tem uma formação continuada alicerçada num constante ir e vir de sua prática cotidiana, certamente terá maior clareza de suas atribuições. Quanto mais leituras, melhores as probabilidades de ver e perceber necessidades,

de analisar caminhos e descaminhos, de encontrar alternativas e soluções. Nas pesquisas bibliográficas realizadas, percebeu-se que muitos relatos de coordenadores pedagógicos serviram como forma de aliviar as angústias da própria pesquisadora que, como coordenadora pedagógica, também sofre com a sobrecarga de atividades, com a dúvida quanto às funções a desempenhar e com o sentimento de impotência. Essas leituras não trouxeram nenhuma resposta pronta, mas mostraram que é possível buscar definições e dialogar em grupo sobre prioridades, funções, desígnios, certezas e incertezas.

Enfatizando ainda mais esse vínculo do teórico com o prático no cotidiano, sente-se que a busca da autonomia do coordenador pedagógico deve ser um dos primeiros passos para a construção de sua identidade, posto que é por meio dela que ele pode encontrar muitas respostas para suas dúvidas e angústias. É uma forma de poder libertar-se das amarras do passado, uma vez que tem toda uma trajetória de imposições por parte dos poderosos. Conquistando sua autonomia ele vai construindo-se como um sujeito que pensa, que reflete, que compreende que um trabalho de gestão deve ser feito de uma forma participativa, interativa, comunicativa e, acima de tudo, permeada pela certeza de objetivos bem claros e definidos. Dessa forma, ressalta-se a necessidade da conquista do espaço por parte do coordenador pedagógico, no sentido de se apropriar de atribuições que lhe sejam significativas, a contento de todo o grupo escolar que, aliás, carece de atendimento em suas mais diferentes realidades.

A partir das indagações feitas a respeito deste profissional, pôde-se ter a noção de quão desafiadora seria a tentativa de encontrar definições para as atribuições do coordenador pedagógico. Por mais que se façam leituras e comparações entre a prática e o conhecimento teórico, não se encontra um conceito definido, único, acabado, pois não existem verdades absolutas, mas sim infundáveis buscas pelas respostas e por novas maneiras de agir perante o conformismo que se apresenta e que impede novas construções e aprendizados.

Constatou-se que há muitas atribuições necessárias e urgentes a serem desempenhadas pelo coordenador pedagógico, algumas impossíveis de serem deixadas de lado, pois são essenciais para o bom andamento do processo educativo, sendo assim, fundamental definir quais são essas ações e delimitar, de forma decisiva, suas funções. No entanto, é difícil uma verdade alicerçada no pensamento de um pesquisador, pois o que pode ser essencial para esse, para outros pode não ser prioridade.

Com efeito, sentar e discutir prioridades em equipe não é uma tarefa fácil, além de ser muito exaustiva. Acredita-se, porém, ser essencial para um começo de definição de funções, pois cabe ao grupo gestor repensar o que de fato é importante no processo educativo. O

Projeto Político Pedagógico realmente tem sido levado a sério? E o Regimento da Escola? Como está a formação dos docentes? E a aprendizagem dos alunos? Estas preocupações são de toda a equipe diretiva da escola? A quem são outorgadas essas atribuições? Através das leituras e pela experiência na área de coordenação pedagógica, crê-se que essas funções deveriam ser destinadas somente ao coordenador pedagógico, porém o que se percebe é que ele faz muito mais do que isso, realizando outras tarefas que deveriam ser executadas por outros integrantes da equipe gestora.

A pesquisa teórica proporcionou uma retomada de consciência com relação à importância de se destinar atribuições a cada componente da gestão. Mesmo não tendo o amparo da lei maior sobre a delegação de funções, há a necessidade de se ter o discernimento de saber o que é de competência de cada um, para que as atividades do cotidiano escolar de fato concorram para um ensino de qualidade. É importante observar que cada membro da equipe necessita fazer a sua parte e para isso precisa ter clareza do objetivo que quer atingir, podendo, assim, argumentar perante o grupo sobre suas prioridades e necessidades. Leituras informativas também auxiliam na reflexão do que seria mais importante no desempenho de atividades dentro do processo educativo.

Dessa forma, quando há democracia, diálogo, partilha e solidariedade em um grupo, não há por que não haver clareza do que se quer, já que é na troca de experiências que se encontram alternativas e possibilidades de mudança. A junção dos integrantes de um grupo se faz pela constante participação, pelo entrosamento mútuo e pela capacidade de discernir aquilo que não está pronto e nem predeterminado. O tempo é um dos empecilhos, mas não pode ser um motivo para que as coisas permaneçam como estão; o coordenador pedagógico tem de se desmascarar ante a realidade que se apresenta. Ele não é uma sombra, um vulto, que aos olhos de muitos vagueia pela imensidão das escolas, mas sim uma luz no interior do processo educativo, um sujeito capaz de se aprimorar sempre por meio da busca, do conhecimento e da troca constante de ideias.

Já no terceiro capítulo houve a análise dos questionários, que foram encaminhados para os coordenadores pedagógicos e demais componentes da gestão, sendo que na organização desses ocorreram momentos de inquietação, pois não se tinha ideia da realidade a ser pesquisada. Dessa maneira, as questões foram construídas de forma com que os coordenadores e demais participantes da gestão pudessem deixar informações objetivas sobre seu local de trabalho, e algumas questões subjetivas, voltadas para o seu fazer pedagógico na escola. Essa pesquisa teve como objetivo provocar uma discussão sobre o trabalho das

equipes gestoras das escolas, enfatizando o papel do coordenador pedagógico, analisando as atribuições que exercem e a formação que eles têm para atuar nessas escolas.

Ao ler esses questionários, percebeu-se que as atribuições descritas neles revelaram uma multiplicidade de tarefas que são executadas pelos profissionais da gestão nas instituições escolares. No entanto, o estudo não teve a intenção de definir funções para cada um deles, mas sim proporcionar momentos de discussão sobre suas atribuições e sobre a importância de um trabalho conjunto entre todos os participantes, para que assim aconteça a delimitação de papéis. Atentou-se ainda para a sinceridade nas respostas sobre as atividades desempenhadas pelos coordenadores, assim como as dos outros elementos que não tinham esse profissional na escola. Porém, a questão preocupante foi o pouco retorno com relação aos questionários enviados, pois das setenta e quatro escolas estaduais para as quais os questionários foram enviados, apenas trinta e três retornaram; apesar de terem sido reenviados e-mails e dado um prazo maior para que as escolas respondessem. Ressalta-se que contatar todas as escolas por telefone seria inviável, em razão do tempo, da quantidade de escolas e localização dessas.

Sobre a questão da formação do coordenador pedagógico, percebeu-se pelo preenchimento do item número cinco (em anexo) do questionário, que fala sobre a formação continuada, que ainda há muitos profissionais que se encontram despreparados para assumir esse cargo, uma vez que há coordenadores pedagógicos que não possuem formação em Pedagogia e acabam não tendo o conhecimento teórico apropriado para sua prática.

É sabido que ter a formação adequada é de extrema relevância, em qualquer profissão; e nota-se que isso não está acontecendo para muitos que ocupam esse cargo. De nada adianta exigir formação continuada dos docentes, se o coordenador pedagógico não estiver preparado intelectualmente para atuar junto a esses professores. Ele necessita aprimorar-se para obter o conhecimento sobre sua prática educativa, pois não bastam somente as experiências das atividades rotineiras se não se tem também clareza e domínio do conhecimento teórico. Daí a necessidade de um profissional formado na área para que a práxis educativa realmente tenha êxito. Entretanto, como não existem muitos concursos para esse cargo, a escolha desse profissional nas escolas muitas vezes é feita por meio de afinidades e vínculos, não se levando em conta a formação necessária.

Outro ponto que chamou a atenção é o fato de que as equipes gestoras apresentam-se um tanto fechadas para dialogar sobre suas atividades, talvez pela falta de clareza de suas funções, ainda confusas, nebulosas e indefinidas, ou pelo simples fato desses sujeitos não estarem acostumados a discutir sobre a sua prática educativa. Por isso este estudo pretendeu

estimular debates sobre questões cotidianas do trabalho de gestão, como as angústias dos coordenadores, a incerteza do cargo, as escolhas por afinidades, a sobrecarga de atividades, a formação em outra área de ensino, a falta de diálogo, de autonomia e, acima de tudo, a ausência de uma gestão democrática que possa fazer com que haja uma discussão aberta, reflexiva e participativa.

A respeito da pesquisa, salienta-se que poderia ter sido feita uma sexta questão, versando sobre como os coordenadores resolvem suas situações cotidianas. Porém, quando houve a elaboração das perguntas, o foco de estudo estava vinculado à discussão das atividades que o coordenador pedagógico exerce no processo educativo e, sendo assim, o trabalho não estava associado à ideia de dizer quais funções deveriam ser exercidas por ele, mas problematizá-las por meio da reflexão-ação-reflexão. Sob este prisma, a pesquisa não objetivou dar respostas, mas fazer com que os sujeitos que participaram dela apontassem possíveis soluções para os seus problemas.

Com base nos estudos até o momento realizados, a autora decidiu definir sua própria fronteira de atuação como coordenadora pedagógica. Desse modo, há um retorno às indagações que fazia a respeito de suas atribuições, antes da realização deste trabalho, e o que agora pretende fazer com relação a elas. Salienta-se que a angústia, a frustração, as dúvidas quanto ao papel do coordenador pedagógico no processo educacional é que foram as molas propulsoras da realização deste trabalho, o qual contribuiu também para a percepção de que não se está sozinho quanto às incertezas sobre a profissão, pois há muitos outros que passam pelas mesmas intempéries.

Antes da realização desta pesquisa, perguntava-se constantemente sobre quais tarefas deveriam nortear toda equipe gestora, não se tendo clareza sobre elas. Acredita-se, portanto, que as funções a serem desempenhadas pelas figuras da gestão deveriam constar em algum lugar, quer seja na legislação ou em outro documento da escola. Tanto que houve coordenadores pedagógicos que enviaram, junto com os questionários, suas respectivas atividades em suas escolas, porém não foi elucidado se essas foram ou não discutidas e construídas juntamente com o seu grupo de gestão.

E foi ao ler essas atribuições anexadas aos questionários que a autora desta análise reportou-se às reflexões sobre as funções atribuídas ao diretor, ao vice-diretor e ao coordenador pedagógico, as quais constam, muitas vezes, no Regimento da Escola ou no Plano de Carreira do Magistério, mas que não são problematizadas na equipe. É como um paradigma que fica na escola, sendo que as reformulações de documentos até acontecem, porém as atribuições permanecem as mesmas, posto que o processo de gestão democrática

não acontece. Desse modo, em virtude das diversas tarefas exercidas pelo coordenador pedagógico e a sua falta de autonomia, que o impede de abrir espaços de discussão sobre a indefinição de funções, as construções de novas possibilidades acabam não acontecendo nas escolas.

Enfim, buscou-se propor aqui uma ação norteadora do processo da gestão escolar, para que por meio dela se possam encontrar alternativas de renovação, de reflexão conjunta, de definição de papéis. Ver a realidade implica mover-se para algo que já existe; em outras palavras, significa olhar para o interior de um paradigma e sugerir mudanças por intermédio da análise, da reflexão, do olhar que vai além da prática do cotidiano escolar. Crê-se na indispensabilidade do conhecimento teórico, na busca contínua do saber, para a construção de uma prática alicerçada pela constante viagem entre o saber científico e o empirismo da realidade propriamente dita.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. O relacionamento interpessoal na coordenação pedagógica. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Org.). *O coordenador pedagógico e o espaço de mudança*. 8. ed. São Paulo: Loyola, 2001.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de; VIEIRA, Marili M. da Silva. O coordenador pedagógico e a questão dos saberes. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Org.). *O coordenador pedagógico e questões de contemporaneidade*. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2006.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da educação e da Pedagogia geral e do Brasil*. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.
- BELMONTE, Tébar Lorenzo. Supervisão educacional e formação do professorado. In: RANGEL, Mary (Org.). *Supervisão e gestão na escola: conceitos e práticas de mediação*. 3. ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2009.
- BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; ABREU, Luci Castor de. O coordenador pedagógico e a questão do fracasso escolar. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Org.). *O coordenador pedagógico e questões de contemporaneidade*. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2006.
- CADERNOS Unijuí. *Série Educação 38*. Ijuí: Ed. Unijuí, 1995.
- CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. Teoria e prática: o enriquecimento da própria experiência. In: GUIMARÃES, Ana Archangelo et al. *O coordenador pedagógico e a educação continuada*. 10. ed. São Paulo: Loyola, 1998.
- CLEMENTI, Nilba. A voz dos outros e a nossa voz: alguns fatores que intervêm na atuação do coordenador. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Org.). *O coordenador pedagógico e o espaço de mudança*. 8. ed. São Paulo: Loyola, 2001.
- CONCEIÇÃO, Lilian Feingold. *Coordenação pedagógica orientação educacional: princípios e ações em formação de professores e formação do estudante*. Porto Alegre: Mediação, 2010.
- EDNIR, Madza et al. *Mestres da mudança: liderar escolas com a cabeça e o coração: um guia para gestores escolares*. Organização Cecip. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- FÁVERO, Altair A.; GABOARDI, Ediovani A. (Coord.). *Apresentação de trabalhos científicos: normas e orientações práticas*. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2008.
- FERREIRA, Naura Syria Carapeto. A educação como mediação e a totalidade do trabalho pedagógico. In: RANGEL, Mary (Org.). *Supervisão e gestão na escola: conceitos e práticas de mediação*. 3. ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2009.

_____. Supervisão educacional: novas exigências, novos conceitos, novos significados. In: RANGEL, Mary (Org.). *Supervisão pedagógica: princípios e práticas*. Campinas, São Paulo: Papirus, 2001.

GUIMARÃES, Ana Archangelo et al. *O coordenador pedagógico e a educação continuada*. 10. ed. São Paulo: Loyola, 1998.

LUFT, Celso Pedro. *Minidicionário Luft*. 14. ed. São Paulo: Ática, 1998.

MARQUES, Mario Osório. *Escrever é preciso*. 4. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2001.

MARTINS, Ângela Maria. Estudos em políticas educacionais: uma discussão metodológica. In: MARTINS, ÂNGELA Maria; WERLE, Flávia Obino Corrêa (Org.). *Políticas educacionais: elementos para reflexão*. Porto Alegre: Redes Editora, 2010.

MEDINA, Antonia da Silva. Supervisor escolar: parceiro político-pedagógico do professor. In: JUNIOR, Celestino Alves da Silva; RANGEL, Mary (Org.). *Nove olhares sobre a supervisão*. São Paulo: Papirus, 1997.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. 3. ed. Campinas, São Paulo: Ed. Unicamp, 1995.

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 de mudança*. 8. ed. São Paulo: Loyola, 2001.

PINTO, Teresinha Barriquello (Org.). *Documentos para o estudo da estrutura e funcionamento do ensino*. Ijuí: Ed. Unijuí, 1995. (Coleção Cadernos Unijuí).

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Org.). *O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola*. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

RANGEL, Mary. O estudo como prática de supervisão. In: RANGEL, Mary (Org.). *Supervisão pedagógica: princípios e práticas*. Campinas, São Paulo: Papirus, 2001.

_____. Supervisão e orientação educacional: concepções e práticas conjuntas. In: RANGEL, Mary (Org.). *Supervisão e gestão na escola: conceitos e práticas de mediação*. 3. ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2009.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil*. 36. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. 41. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

_____. A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da idéia. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). *Supervisão educacional para uma escola de qualidade*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA JR., Celestino Alves da. Organização do trabalho na escola pública: o pedagógico e o administrativo na ação supervisora. In: SILVA JR., Celestino Alves da; RANGEL, Mary (Org.). *Nove olhares sobre a supervisão*. Campinas, São Paulo: Papirus, 1997.

_____. Supervisão, currículo e avaliação. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). *Supervisão educacional para uma escola de qualidade*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de. O coordenador pedagógico e a constituição do grupo de professores. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Org.). *O coordenador pedagógico e o espaço de mudança*. 8. ed. São Paulo: Loyola, 2001.

_____. O coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Org.). *O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola*. 6.ed. São Paulo: Loyola, 2003.

SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. O coordenador pedagógico, a questão da autoridade e da formação de valores. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Org.). *O coordenador pedagógico e questões de contemporaneidade*. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2006.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Perspectivas para reflexão em torno do projeto político-pedagógico. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de. (Org.). *Escola: espaço do projeto político-pedagógico*. Campinas, São Paulo: Papirus, 1998.

VIEIRA, Marili M. da Silva. O coordenador pedagógico e os sentimentos envolvidos no cotidiano. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Org.). *O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola*. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Reforma, inovação e mudança: delineando questões na área de políticas educacionais. In: MARTINS, Ângela Maria; WERLE, Flávia Obino Corrêa (Org.). *Políticas educacionais: elementos para reflexão*. Porto Alegre: Redes Editora, 2010.

WINCH, Christopher; GINGELL, John. *Dicionário de filosofia da educação*. São Paulo: Contexto, 2007.

ZIEGER, Lilian. Os saberes e fazeres da supervisão educacional: perspectivas teórico-práticas. In: RANGEL, Mary (Org.). *Supervisão e gestão na escola: conceitos e práticas de mediação*. 3. ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2009.

Sites consultados:

IBGE. Disponível em:

<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/populacao_por_municipio_zip.shtm>. Acesso em: 23 jan. 2011.

PREFEITURA Municipal de Alecrim. Disponível em:

<<http://www.alecrim.rs.gov.br/historico.html>>. Acesso em: 23 jan. 2011.

PREFEITURA Municipal de Boa Vista do Buricá. Disponível em:
<<http://www.burica.com.br>>. Acesso em: 23 jan. 2011.

PREFEITURA Municipal de Horizontina. Disponível em:
<<http://www.pmhorizontina.com.br>>. Acesso em: 23 jan. 2011.

PREFEITURA Municipal de Independência. Disponível em:
<<http://www.independencia.rs.gov.br>>. Acesso em: 23 jan. 2011.

PREFEITURA Municipal de Nova Candelária. Disponível em:
<<http://www.pmnovacandelaria.com.br/>>. Acesso em: 23 jan. 2011.

PREFEITURA Municipal de Porto Mauá. Disponível em: <<http://www.portomaua.rs.gov.br>>.
Acesso em: 23 jan. 2011.

PREFEITURA Municipal de Santa Rosa. Disponível em:
<http://www.brasilchannel.com.br/municipios/mostrar_municipio.asp?nome=Santa Rosa&uf=RS>. Acesso em: 23 jan. 2011.

PREFEITURA Municipal de Santo Cristo. Disponível em:
<<http://www.santocristors.com.br>>. Acesso em: 23 jan. 2011.

PREFEITURA Municipal de São José do Inhacorá. Disponível em:
<http://www.brasilchannel.com.br/municipios/mostrar_municipio.asp?nome=São José do Inhacorá&uf=RS>. Acesso em: 23 jan. 2011.

PREFEITURA Municipal de Três de Maio. Disponível em:
<<http://www.pmtresdemaio.com.br/Municipio.aspx?ID=7>>. Acesso em: 23 jan. 2011.

PREFEITURA Municipal de Tuparendi. Disponível em:
<http://www.brasilchannel.com.br/municipios/mostrar_municipio.asp?nome=Tuparendi&uf=RS>. Acesso em: 23 jan. 2011.

RATIO STUDIORUM. Disponível em: <<http://www.histedbr.fae.unicamp.br/>>. Acesso em: 4 mar. 2012.

ANEXOS

ANEXO A – Quantidade de municípios que atendem por:**Níveis de ensino**

Modalidade	Nº
Educação Infantil	-
Educação Infantil e Ensino Fundamental	08
Ensino Fundamental	08
Ensino Fundamental e Médio	15
Ensino Médio	05
Ensino Médio Técnico	05
Outro nível (educação especial, educação de jovens e adultos, educação indígena...)	05

Equipe diretiva

Diretores e vice-diretores	84
Coordenadores pedagógicos	67
Orientadores educacionais	37
Outros	05

Formação

Graduação em Pedagogia	14
Pós- Graduação em Supervisão e Orientação Educacional/Gestão Escolar	13
Graduação em outras áreas de ensino	33
Pós-Graduação em outras áreas do conhecimento	23
Mestrado	02
Sem especificação de curso	06

ANEXO B – Dados das escolas do município de Santa Rosa**Níveis de ensino**

Modalidade	Nº
Educação Infantil	-
Educação Infantil e Ensino Fundamental	06
Ensino Fundamental	01
Ensino Fundamental e Médio	03
Ensino Médio	03
Ensino Médio Técnico	03
Outro nível (educação especial, educação de jovens e adultos, educação indígena...)	04

Equipe diretiva

Diretores e vice-diretores	30
Coordenadores pedagógicos	27
Orientadores educacionais	15
Outro	03

Formação

Graduação em Pedagogia	02
Pós-Graduação em Supervisão e Orientação Educacional/Gestão Escolar	02
Graduação em outras áreas de ensino	19
Pós-Graduação em outras áreas do conhecimento	08
Mestrado	00
Sem especificação de curso	02

ANEXO C – Questionário enviado às escolas estaduais da 17ª CRE do Município de Santa Rosa - RS

Município: _____

1. Níveis de ensino que a escola atende:

() Educação Infantil

() Educação Infantil e Ensino Fundamental

() Ensino Fundamental

() Ensino Fundamental e Médio

() Ensino Médio

() Ensino Médio Técnico

() Outro Nível e/ou modalidade (educação especial, educação de jovens e adultos, educação indígena...)

2. Número de alunos: _____

3. Equipe diretiva:

Diretor(a): () Sim () Não

Vice-diretor(a): () Sim () Não

Quantos? _____

Coordenador educacional: () Sim () Não

Quantos? _____

Orientador educacional: () Sim () Não

Quantos? _____

Outro? _____

4. Liste as atribuições que o coordenador pedagógico possui na Escola:

5. Qual a formação do(s) coordenador(es) pedagógico(s):

**ANEXO D – Carta de apresentação enviada às escolas estaduais da 17ª CRE do
Município de Santa Rosa - RS**

Boa Vista do Buricá/RS, 23 de agosto de 2010.

**Ao
Ilustríssimo(a) Senhor(a)
Diretor(a)**

Prezado(a) Senhor(a):

Eu, **Sandra Maria Diell Gräf**, brasileira, casada, portadora do CPF nº. 773.737.580-53, residente e domiciliada na rua Três de Maio, 67, em Boa Vista do Buricá/RS, mestranda em Educação pela Universidade de Passo Fundo (UPF), venho por meio deste, pedir gentilmente para a equipe da gestão escolar o preenchimento do questionário em anexo sobre as atribuições do coordenador pedagógico nas instituições escolares, sendo que as referidas questões deverão ser postadas pelo correio até dia **10/09/10** dentro deste mesmo envelope que já encontra-se selado. Não é preciso a identificação da escola!

Obs: Caso receberem este questionário via e-mail e optarem por preenchê-lo apenas por meio do mesmo poderão enviá-lo no seguinte endereço eletrônico: sandragraf@luanett.com.br.

Certo de vossa colaboração e compreensão, desde já agradeço.

Atenciosamente,

**Sandra Maria Diell Gräf
Mestranda em Educação**

G736c Gräf, Sandra Maria Diel

O coordenador pedagógico enquanto gestor educacional : delimitando funções, marcando fronteiras / Sandra Maria Diel Gräf. – 2012.

106 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, 2012.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Rosimar Serena Siqueira Esquinsani.

1. Gestão escolar. 2. Coordenação pedagógica. 3. Gestão de pessoas. I. Esquinsani, Rosimar Serena Siqueira, orientadora. II. Título.

CDU: 371.11

Bibliotecária responsável: Fernanda Spíndola - CRB 10/2122