



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
CÂMPUS UNIVERSITÁRIO DE RONDONÓPOLIS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



JUANA DA COSTA OLIVEIRA

**A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E OS DESAFIOS DAS PRÁTICAS
EDUCATIVAS NAS ESCOLAS PÚBLICAS DO MUNICÍPIO DE SANTO ANTÔNIO
DO LESTE – MT**

Rondonópolis – MT
2017

JUANA DA COSTA OLIVEIRA

**A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E OS DESAFIOS DAS PRÁTICAS
EDUCATIVAS NAS ESCOLAS PÚBLICAS DO MUNICÍPIO DE SANTO ANTÔNIO
DO LESTE - MT**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT, *Câmpus* Universitário de Rondonópolis, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestra em Educação, Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Políticas Públicas Educacionais.

Orientador: Prof. Dr. Ademar de Lima Carvalho

Rondonópolis – MT

2017

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte.

O48c Oliveira, Juana da Costa.
A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E OS DESAFIOS DAS PRÁTICAS
EDUCATIVAS NAS ESCOLAS PÚBLICAS DO MUNICÍPIO DE SANTO
ANTÔNIO DO LESTE – MT / Juana da Costa Oliveira. -- 2017
97 f. ; 30 cm.

Orientador: Ademar de Lima Carvalho.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de
Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-Graduação em Educação,
Rondonópolis, 2017.
Inclui bibliografia.

1. Organização do Trabalho Escolar. 2. Coordenação Pedagógica. 3. Mediação. 4.
Prática Educativa. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Rod. Rondonópolis.-Guiratinga, km 06 MT-270 - Campus Universitário de Rondonópolis - Cep:
Tel : (66) 3410-4035 - Email : ppgedu@ufmt.br

FOLHA DE APROVAÇÃO

TÍTULO : "A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E OS DESAFIOS DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS NAS ESCOLAS PÚBLICAS DO MUNICÍPIO DE SANTO ANTÔNIO DO LESTE - MT"

AUTOR : Mestranda Juana da Costa Oliveira

Dissertação defendida e aprovada em 09/10/2017.

Composição da Banca Examinadora:

Presidente Banca / Orientador	Doutor(a)	Ademar de Lima Carvalho
Instituição : UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO		
Examinador Interno	Doutor(a)	Érika Virgílio Rodrigues da Cunha
Instituição : UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO		
Examinador Externo	Doutor(a)	Isa Mara Colombo Scarlati Domingues
Instituição : Universidade Federal de Goiás		
Examinador Suplente	Doutor(a)	Rosana Maria Martins
Instituição : Universidade Federal de Mato Grosso		

RONDONÓPOLIS, 10/10/2017.

Dedico esse trabalho ao meu amado filho, Wilker Oliveira Sousa, minha inspiração de viver.

Ao Professor Dr. Ademar de Lima Carvalho, pelas orientações boas, seguras e sábias.

A todos aqueles que contribuíram de diferentes formas, com palavras de incentivo, compreensão e companheirismo para a efetivação deste estudo, dentre estes, João Borges de Oliveiras, Alessandra Leônia, Zilma Favretto e minha família.

A todos os meus colegas de mestrado, pela troca de experiências, convivência e amizade, em especial, Adriano Sabino Gomes e Janaina Monteiro da Silva.

Aos meus colegas da escola pesquisada, pela disponibilidade em colaborar com a pesquisa.

À equipe do PPGEduc, Professora Dra. Raquel Gonçalves Salgado, Anabel Beatriz de Col, Daniel Santos, pela presteza para nos atender.

À Banca Examinadora, Professoras Doutoradas Isa Mara Colombo Scarlati Domingues, Érika Virgílio Rodrigues Cunha e Rosana Maria Martins, pelos seus preciosos trabalhos, contribuições e atenção com a minha dissertação.

AGRADECIMENTOS

¹ Deus é o nosso refúgio e fortaleza, socorro bem presente na angústia. ² Portanto não temeremos, ainda que a terra se mude, e ainda que os montes se transportem para o meio dos mares. ³ Ainda que as águas rujam e se perturbem, ainda que os montes se abalem pela sua braveza. ⁴ Há um rio cujas correntes alegam a cidade de Deus, o santuário das moradas do Altíssimo. ⁵ Deus está no meio dela; não se abalará. Deus a ajudará, já ao romper da manhã. ⁶ Os gentios se embraveceram; os reinos se moveram; ele levantou a sua voz e a terra se derreteu. ⁷ O Senhor dos Exércitos está conosco; o Deus de Jacó é o nosso refúgio. ⁸ Vinde, contemplai as obras do Senhor; que desolações tem feito na terra! ⁹ Ele faz cessar as guerras até ao fim da terra; quebra o arco e corta a lança; queima os carros no fogo. ¹⁰ Aquietai-vos, e sabeis que eu sou Deus; serei exaltado entre os gentios; serei exaltado sobre a terra. ¹¹ O Senhor dos Exércitos está conosco; o Deus de Jacó é o nosso refúgio. (BÍBLIA, Salmos, 46, 1-11)

Agradeço a Deus, meu refúgio e minha fortaleza, por sempre abençoar e oportunizar novos caminhos.

RESUMO

A presente dissertação é resultado de uma pesquisa de Mestrado ligada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Câmpus Universitário de Rondonópolis (CUR). Traz como problemática central da pesquisa: Quais os desafios enfrentados pela coordenação pedagógica no contexto escolar na mediação das práticas educativas do Município de Santo Antônio do Leste – MT? Tem como objetivo geral investigar a atuação da coordenação pedagógica no contexto escolar, buscando compreender os desafios que o coordenador encontra para mediar as práticas educativas, bem como compreender seu papel, atuação e as práticas pedagógicas no contexto escolar. A referida pesquisa foi desenvolvida com 03 (três) coordenadoras, que atuam em 03 (três) escolas públicas, no município de Santo Antônio do Leste, localizado no nordeste do Estado de Mato Grosso. As concepções teórico-metodológicas que alicerçam as reflexões e análises de dados estão embasadas na abordagem qualitativa, numa perspectiva dialética. Assim, os caminhos da pesquisa foram trilhados neste emaranhado de conhecimentos, que me possibilitaram a compreensão do mediar e fazer pedagógico no contexto, por meio dos seguintes aportes teóricos: Freire (1978; 1999), Gadotti (1998; 2010), Preti (2001), Bogdan e Biklen (1994), Paro (2008), Triviños (1992), André e Veiga (2010), Magalhães (2014), Carvalho (2005; 2008), Libâneo (2003), Ferreira (2007), Franco (2008), Contreras (2002), Lima (2001; 2008), Vieira (1995), Saviani (2003), Veiga (1995; 2003), Domingues (2014), Gomes (2017), dentre outros, possibilitam entender a movimentação dialética dentro e fora do contexto escolar, num processo de (re) construção da prática pedagógica, para a formação de uma educação emancipatória e humana. Durante o processo de investigação sobre o papel, atuação e práticas pedagógicas e os desafios encontrados pelas coordenadoras para mediar as práticas educativas no contexto, as reflexões e análises evidenciaram uma estreita relação entre conhecimento, relações interpessoais e práticas pedagógicas das coordenadoras entrevistadas, caracterizando um distanciamento do projeto educativo de mediação. Nesse sentido, foi possível perceber a necessidade de repensar as normativas e ações que regem o trabalho das coordenadoras entrevistadas, bem como suas práticas pedagógicas educativas.

Palavras-chave: Organização do Trabalho Escolar. Coordenação Pedagógica. Mediação. Prática Educativa.

ABSTRACT

This research was developed within the Master Degree Program in Education from the Federal University of Mato Grosso's Social and Human Sciences' Institute. The central question of this investigation is: What are the challenges of a pedagogical coordinator to mediate pedagogical practices in public schools of Santo Antônio do Leste in Mato Grosso? This research aims to investigate the pedagogical coordination's acts in school contexts reflecting about the challenges faced by the pedagogical coordinator to mediate pedagogical practices. Besides, it also reflects about the role, the function and the pedagogical practices of a coordinator in a school context. This investigation was developed with three coordinators who work at two public schools in Santo Antônio do Leste, a small town from the northeast of Mato Grosso. Its methodology is based on a dialectic perspective of the qualitative approach sustained by theorists such as Freire (1978; 1999), Gadotti (1998; 2010), Preti (2001), Bogdan e Biklen (1994), Paro (2008), Triviños (1992), André e Veiga (2010), Magalhães (2014), Carvalho (2005; 2008), Libâneo (2003), Ferreira (2007), Franco (2008), Contreras (2002), Lima (2001; 2008), Vieira (1995), Saviani (2003), Veiga (1995; 2003), Domingues (2014), Gomes (2017) and others. Such theorists help us to understand the dialectic movement inside and outside school context within the (re) construction process of a pedagogical practice toward an emancipatory and human education. During the inquiry, the reflections and analysis showed a strait relationship among knowledge, interpersonal relationship and the pedagogical practices of the research's participants which characterizes a separation from the educational project. Thus, the investigation showed the need to rethink the regulations and actions which rules the interviewed coordinators' work and their pedagogical practices.

Keywords: School management. Pedagogical Department. Mediation. Educational Practice.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CUR	Câmpus Universitário de Rondonópolis
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PPGEdu	Programa de Pós-graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
SEDUC	Secretaria de Estado de Educação
UEPB	Universidade Estadual da Paraíba
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UNEMAT	Universidade Estadual de Mato Grosso

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	10
2 O CAMINHO DA PESQUISA.....	13
2.1 A pesquisa qualitativa na educação.....	14
2.2 Definições da pesquisa, do problema, dos objetivos e interesse pela pesquisa.....	19
2.3 Os passos e os instrumentos da pesquisa.....	23
2.4 Caracterizações do local e dos sujeitos.....	28
2.4.1 Sujeitos da pesquisa, eis as colaboradoras.....	30
3 O COORDENADOR COMO GESTOR DO PROJETO PEDAGÓGICO.....	33
3.1 Processo que constitui a história do coordenador pedagógico.....	37
3.2 O significado da atuação do coordenador pedagógico no contexto escolar.....	45
3.3 O papel do coordenador pedagógico: a partir da racionalidade emancipadora.....	48
3.4 O envolvimento da coordenação pedagógica na organização escolar.....	54
4 A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E OS DESAFIOS ENFRENTADOS PARA MEDIAÇÃO DA PRÁTICA EDUCATIVA NO CONTEXTO DO MUNICÍPIO DE SANTO ANTÔNIO DA LESTE – MT.....	60
4.1 As práticas educativas da coordenação pedagógica.....	70
4.2 Os desafios que a coordenação enfrenta para mediar à prática educativa na escola.....	76
5 COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS	83
REFERÊNCIAS.....	87
APÊNDICES.....	93
Apêndice 1 – Questionário para Caracterização da Coordenação Pedagógica.....	93
Apêndice 2 – Roteiro para Entrevista.....	95

1 INTRODUÇÃO

Aos esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem e, assim descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam. (FREIRE, 1968).

A construção desta dissertação foi proposta com a finalidade de compreender a problemática do papel do coordenador pedagógico, bem como os desafios enfrentados para mediar às práticas educativas no contexto escolar público. Com esta perspectiva, este processo de investigação leva-nos à reflexão de ações que estabelecem práticas educativas nas ações da coordenação pedagógica, partindo da concepção de um processo democrático na gestão educacional, que vise uma educação libertadora, transformadora, criadora e emancipadora, tendo, em sua essência, a formação do sujeito como ser humano histórico e social.

O desenvolvimento da dissertação decorre da apresentação de concepções que delineiam e caracterizam a materialidade da coordenação pedagógica em 03 (três) escolas públicas do Município de Santo Antônio do Leste, Mato Grosso, com a intenção de compreender mediação pedagógica da coordenação. Nesta pesquisa, temos como sujeitos 03 (três) coordenadoras, que nos ajudam a compreender como desenvolvem suas práticas, bem como o saber-fazer e o papel da coordenação pedagógica mediante as políticas e as normativas a que estão submetidas. Analisando o contexto, é importante ressaltar a longa trajetória histórica do supervisor para coordenador, que se deu por meio de lutas e superações até ser institucionalizado na escola.

Daí a importância do papel e atuação dos coordenadores pedagógicos, o que nos faz problematizar os pressupostos da racionalidade técnica para defender a racionalidade emancipadora, na busca da materialização do papel pedagógico no desenvolvimento de práticas educativas na escola. Isso para que seja possível ressignificar o exercício da atuação das coordenadoras como organizadoras do processo educativo, visando uma prática que promova o ensino e o aprendizado entre todos.

Esta dissertação está estruturada em três capítulos, nos quais procuramos trazer um entendimento acerca da problemática em questão. O primeiro capítulo constitui-se da própria introdução. O segundo capítulo apresenta a descrição metodológica dos caminhos da pesquisa, apontando o problema, os objetivos e o

interesse pela investigação. Os fundamentos metodológicos estão sustentados na abordagem qualitativa, numa perspectiva dialética, a qual favorece uma melhor interpretação e compreensão dos fenômenos e do movimento da realidade escolar (GADOTTI, 2010). A dialética nos possibilita a clareza e o movimento de ver o mundo e pensar a sociedade na relação homem-mundo, além do método de investigação.

O terceiro capítulo traz os aportes teóricos que sustentam a investigação na tentativa de compreender o coordenador como mediador do projeto pedagógico, desde o processo que constituiu o papel e a atuação pedagógica, sua significação e envolvimento na organização do trabalho escolar.

Já no quarto capítulo, temos as análises dos dados levantados através dos documentos que regem as ações das coordenadoras participantes da pesquisa, bem como das entrevistas com elas realizadas, com a intenção de conhecer o saber-fazer pedagógico em suas práticas cotidianas e os desafios encontrados para mediar às atividades educativas escolares e gestar o projeto pedagógico educativo.

À vista disso, temos o propósito de pesquisar sobre a dimensão pedagógica neste contexto educacional, direcionando a investigação à coordenação pedagógica e os desafios das práticas educativas em três escolas públicas, especificamente, do Município de Santo Antônio do Leste, MT, onde atuo como docente o que contribuiu para despertar o interesse pela questão. O problema central da pesquisa é: **Quais os desafios enfrentados pela coordenação pedagógica no contexto escolar na mediação das práticas educativas do Município de Santo Antônio do Leste – MT?**

Desta forma o objetivo geral da pesquisa consiste em investigar a atuação da coordenação pedagógica no contexto escolar, com o intuito de compreender os desafios que as coordenadoras enfrentam para mediar às práticas educativas. Para que o processo de investigação e conhecimento estabeleça uma relação significativa, entrelaçamos os seguintes objetivos específicos:

- Compreender a atuação das coordenadoras pedagógicas no contexto escolar do Município de Santo Antônio do Leste - MT;
- Identificar os desafios enfrentados pelas coordenadoras para mediação da prática educativa.

Sendo assim, procuramos entender, nesta pesquisa, a dimensão da coordenação pedagógica no contexto escolar e a movimentação que está

relacionada à atuação pedagógica, bem como os desafios encontrados para a mediação da prática educativa. Com o propósito de alcançar os objetivos propostos, alicerçamos a investigação na pesquisa com abordagem qualitativa, numa perspectiva dialética, fomentada nas dimensões significativas da realidade para argumentar a importância da investigação e interação dos sujeitos. Como Freire (2004, p. 55) argumenta, “[...] as dimensões significativas, que por sua vez, estão constituídas de partes em interação, ao serem analisadas, devem ser percebidas pelos indivíduos como dimensões de totalidade”.

Por fim, à guisa de conclusão, são traçadas algumas considerações provisórias a respeito da investigação, da pesquisa empreendida.

2 O CAMINHO DA PESQUISA

[...] conduzir por ordem meus pensamentos, começando pelos mais simples e mais fáceis de conhecer, para subir, pouco a pouco, como degraus [...] (DESCARTES, 1637/1996).

René Descartes, filósofo francês¹, nos orienta a fazermos a decomposição dos nossos pensamentos e dos elementos de uma temática para obtermos a compreensão e análise dos fatos. Para isso, necessitamos de ordenar as ideias, da mais simples para as mais complexas, num processo escalonário de continuidade da caminhada, até chegar ao objetivo proposto no plano de investigação e de estruturação das ideias, na escrita ao longo do trabalho, com coerência, construindo, assim, o conhecimento, numa ordem sequencial e natural do pensamento, sem haver interrupções, como se fossem elos interligando uma coisa a outra, dando nexos às partes, sustentando-as no processo de elaboração do trabalho científico.

Conforme afirma Preti (2001),

Qualquer trabalho escrito, e com maior intensidade o científico, deve construir uma totalidade, um todo do começo ao fim. Deve haver uma estrutura e uma seqüência lógica, uma inteligibilidade, uma organicidade. Isto é, tudo precisa estar “amarradinho”, com sentido e clareza. (PRETI, 2001, p. 53, grifo do autor).

Durante a construção do trabalho científico, o ordenamento das ideias estabelece o desenvolvimento da escrita, proporcionando um entendimento claro e organizado do contexto, mas, para isso, a estrutura e a seqüência lógica das ideias e das escritas precisa estar em harmonia e clareza, compreendendo as questões e os objetivos propostos pela investigação. Além disso, para que o trabalho tenha relevância acadêmica, com razões evidenciadas de conhecimentos, a sua importância social e científica deve visar melhorias na sociedade na qual estamos inseridos, objetivando um mundo melhor e mais organizado, no qual o ser humano seja capaz de desenvolver a compreensão de mundo com autonomia².

¹ René Descartes, filósofo e matemático francês do século XVII. Em sua obra “Discurso sobre Método” (França, 1637), nos dá a primeira prescrição no caminho da construção do conhecimento científico (DESCARTES, 1637/1996).

² A autonomia se caracteriza pela liberdade que o indivíduo possui para tomar decisões, pela capacidade de fazer escolhas e conduzir suas próprias ações. Ela pode ser incentivada ou reprimida por condições internas ou externas. Segundo Freire, autonomia é a capacidade e a liberdade de construir e reconstruir o que lhe é ensinado. Embora sendo o conceito de liberdade uma questão

A autonomia, por sua vez, também tem relevância no processo de investigação, pois dá liberdade para o investigador desenvolver seu plano de trabalho e sistematizar com clareza o material coletado e analisado. Este processo metodológico embasa-se na abordagem qualitativa para sustentar os estudos sobre a coordenação pedagógica e a mediação das práticas educativas no contexto escolar. Nesta organização do processo investigativo, a opção metodológica nos orienta a trilhar os caminhos da pesquisa e compreender a movimentação que se dá neste processo.

2.1 A pesquisa qualitativa na educação

A pesquisa qualitativa, no pensamento de alguns autores, é uma “expressão genérica”. Surgiu com a Antropologia, de maneira considerada naturalista, campo em que ficou conhecida como “o estudo da cultura”. Quanto ao processo de reconhecimento e conceituação, recebe diversas denominações, como salienta Triviños (1992):

A pesquisa qualitativa é conhecida também como "estudo de campo", "estudo qualitativo", "interacionismo simbólico", "perspectiva interna", "interpretativa", "etnometodologia", "ecológica", "descritiva", "observação participante", "entrevista qualitativa", "abordagem de estudo de caso", "pesquisa participante", "pesquisa fenomenológica", "pesquisa-ação", "pesquisa naturalista", "entrevista em profundidade", "pesquisa qualitativa e fenomenológica", e outras [...]. Sob esses nomes, em geral, não obstante, devemos estar alertas em relação, pelo menos, a dois aspectos. Alguns desses enfoques rejeitam total ou parcialmente o ponto de vista quantitativo na pesquisa educacional; e outros denunciam, claramente, os suportes teóricos sobre os quais elaboraram seus postulados interpretativos da realidade (TRIVIÑOS, 1992, p. 124, grifos do autor).

Alguns desses enfoques serviram para sustentar as bases teóricas na utilização da pesquisa qualitativa para interpretar a realidade. Às vezes reconhecida, ao demonstrar essas bases teóricas, tinha raízes no positivismo, dominada pela estrutura funcionalista, o que pode ser aprofundado e exemplificado pela

importante, Freire não ignora a importância do professor, cujo papel, em sua visão, não é o de transmitir conhecimento, mas o de criar possibilidades para que os alunos produzam ou construam seu próprio conhecimento (FREIRE, 1996, p. 32).

antropologia social de Malinowski³. Ainda segundo Triviños (1992), os enfoques estrutural-funcionalista, o fenomenológico e o histórico-estrutural foram às três bases teóricas que influenciaram a pesquisa qualitativa a fazer uso do método materialista dialético. Afirma o autor:

Estas três bases teóricas, a estrutural-funcionalista, a fenomenológica e a materialista dialética, tornam impossível uma definição da pesquisa qualitativa em termos que satisfaçam os requisitos destas direções fundamentais. Por isso, o teor de qualquer enfoque qualitativo que se desenvolva será dado pelo referencial teórico no qual se apoie o pesquisador. [...] cabe levantar três ressalvas. Em primeiro lugar, esta dificuldade para definir a pesquisa qualitativa com validade absoluta não significa que não sejamos capazes de caracterizá-la através de peculiaridades essenciais que justifiquem sua existência. [...] Em segundo lugar, apesar de haver afirmado que a dimensão teórica da pesquisa qualitativa seria dada pelo pesquisador, devemos afirmar, sem que isto se constitua numa proposição essencial, que o tipo de pesquisa qualitativa denominada "pesquisa participante" (ou "participativa") pode prestar-se melhor a um enfoque dialético, histórico-estrutural que tenha por objetivo principal transformar a realidade que se estuda. Em terceiro lugar, não obstante reconhecer os obstáculos que existem para caracterizar genericamente a pesquisa qualitativa, vamos intentar esboçar um corpo de ideias que trazem uma linha identificadora deste tipo de investigação. Nossa tentativa peca, talvez, por ser relativamente parcial, já que, quando assinalamos traços peculiares, estamos com a ideia em mente, de maneira principal, do enfoque qualitativo de natureza fenomenológica (TRIVIÑOS, 1992, p. 125-126, grifos do autor).

Para um aprofundamento na pesquisa qualitativa, apoiamo-nos nos escritos de Bogdan e Biklen (1994) sobre a investigação qualitativa em educação, ao tratarem da teoria e dos métodos.

Os autores apresentam as cinco características da investigação qualitativa e os enfoques do tipo fenomenológico de natureza histórico-estrutural que as sustentam. Nesta, perspectiva a dialética contribui para fundamentar a pesquisa qualitativa:

1º) A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento-chave; 2º) A pesquisa qualitativa é descritiva; 3º) Os pesquisadores qualitativos estão preocupados com o processo e não simplesmente com os resultados

³ Bronislaw Kasper Malinowski (1884-1942). Antropólogo polonês nascido em Cracóvia, um dos mais importantes antropólogos do século XX e conhecido como o fundador da antropologia social. Disponível em: <http://www.dec.ufcg.edu.br/biografias/BronKMal.html> Acesso em: 23 de outubro de 2016.

e o produto; 4º) Os pesquisadores qualitativos tendem a analisar seus dados indutivamente; 5º) O significado é a preocupação essencial na abordagem qualitativa [...]. (BOGDAN, BIKLEN 1994, p. 47-50).

Neste momento, é importante enfatizar o significado que os pressupostos teóricos têm para fundamentar a pesquisa qualitativa. Na fenomenologia, os pressupostos valorizam as análises e os significados que os sujeitos dão aos fenômenos culturais do próprio meio em que estão inseridos, na pesquisa, nos pressupostos histórico-estrutural e dialético, a compreensão dos significados vai além, busca as raízes dos pressupostos, dos significados e das relações do sujeito como ser histórico e social nos diversos meios culturais.

Partindo desta compreensão dos significados e da relação do sujeito no meio cultural, a presente investigação utiliza a abordagem qualitativa com a perspectiva de compreender a movimentação da investigação no âmbito educacional, na escola, especificamente, o da coordenação pedagógica, na direção de buscar elementos que levem ao questionamento e à reflexão das atividades desenvolvidas pela coordenação e sua implicabilidade na organização do trabalho pedagógico no contexto escolar.

As características da abordagem qualitativa apresentam elementos fundamentais para a realização da pesquisa, uma vez que sinalizam para a necessidade de se estabelecer uma relação de diálogo entre o investigador e o sujeito, essencialmente no tocante a compreender o processo de investigação no ambiente, nos aspectos social e cultural, tornando recíproco, flexivo e contínuo o processo de investigação e experimentação da realidade. Considerando que a investigação qualitativa em educação contribui para o avanço do desenvolvimento social, esta pesquisa a utiliza para obter novas descobertas no âmbito das escolas, na busca de informações que contribuam para responder à problemática em questão, direcionadas à atuação da coordenação pedagógica e aos desafios enfrentados para mediar às práticas educativas. Nesta dinâmica de vivenciar a realidade na totalidade, optamos pela pesquisa qualitativa numa perspectiva dialética para entender o conjunto de ações e bases teóricas que sustentam a realidade investigada, tendo isso como suporte para uma interpretação interativa e dinâmica da realidade, como a totalidade do ambiente investigado, já que, segundo Gadotti (2010), materialismo e ciência não se separam:

Enquanto as ciências têm por objetivo um aspecto limitado do real, o materialismo dialético tem por objetivo a concepção do mundo no seu conjunto. Entretanto, o materialismo não se separa da ciência, pois é graças a ela que ele pode desenvolver-se e superar-se. (GADOTTI, 2010, p. 101).

Ainda de acordo com este autor, o materialismo tem por objetivo a concepção de conjunto do método dialético, consiste na explicação do movimento, nas transformações de coisas e fenômenos através de uma contraposição, às vezes conflitante, para compreender o papel desses elementos em um só fenômeno, que surge com discussões datadas antes de Cristo, mas somente “[...] com Marx e Engels que a dialética adquire um *status* filosófico (materialismo dialético) e científico (materialismo histórico).” (GADOTTI, 2010, p. 97, grifo do autor).

A dialética, afirma Gadotti (2010, p. 98), “[...] não é apenas um método para se chegar à verdade é uma concepção do homem, da sociedade e da relação homem-mundo.”. Considerando que a perspectiva dialética vem alicerçar esta investigação no intuito de compreender o processo de gestor do processo pedagógico da escola, bem como as influências internas e externas que determinam o movimento⁴ desse trabalho na luta para superá-las.

Nesta interpretação da realidade, proposta pela dialética, a presente investigação considera os princípios de movimentos e os adota. De acordo com Gadotti (2010), são quatro os princípios: 1) princípio da totalidade: tudo se relaciona; 2) princípio de movimento: tudo se transforma; 3) princípio da mudança qualitativa: mudança qualitativa; e 4) princípio da contradição: unidade e luta dos contrários.

Os princípios compreendem pressupostos filosóficos aplicáveis a todas as ciências e aos nossos próprios conhecimentos, com elementos contrários coexistentes na realidade estruturada, ligada à unidade e ao movimento gerador de contradição. Assim, entendemos que os princípios caminham lado a lado, no intuito de compreender a educação com reflexão crítica de mudanças, com lutas e objetividade de modificar a realidade com unidade e coletividade, numa perspectiva de conjunto relacionada à promoção da prática educativa envolvendo ações ativas no contexto, neste caso, no processo pedagógico escolar como mediador do projeto

⁴ Segundo Gadotti (2010, p. 103), [...] “Isso por que a primeira concebe os objetos e fenômenos em movimentos e a segunda concebe os objetos e fenômenos estaticamente.” E ainda, “para a dialética, partindo desse princípio, decorre que tudo está em movimento, que é causado por elementos contraditórios coexistentes numa totalidade estruturada.”

educativo nas escolas pesquisadas. Neste sentido de movimentação e contradição do método dialético, propomos compreender o objeto de investigação e os aspectos significativos da educação alicerçada na práxis educativa freiriana, tendo em vista que:

[...] nenhuma ação educativa pode prescindir de uma reflexão sobre o homem e sua análise sobre as condições culturais. Não há educação fora das sociedades humanas e não há homens isolados. O homem é um ser de raízes espaço-temporais (FREIRE, 1999, p. 61).

As ações educativas não podem pôr de lado nenhuma reflexão sobre o homem e sua condição cultural, pois a educação está entrelaçada no processo cultural do ser humano, historicamente vivenciado e estudado. Os estudos nos ensinam e aproximam desta compreensão da sociedade humana e suas contradições, onde os fenômenos e as coisas são apresentados ao leitor de forma que o aprendizado aconteça sucessivamente, abrangendo a totalidade. Isto é característico do método dialético, pois, explica Gadotti (2010, p. 111), é por meio deste método que “o fenômeno ou coisa estudada apresenta-se ao leitor de tal forma que ele o aprende em sua totalidade. Para isso são necessárias aproximações sucessivas e cada vez mais abrangentes”.

O método dialético, na pesquisa qualitativa, contextualiza o objeto de estudo na sua dinâmica social, histórica e cultural, isto possibilita ao leitor um aprendizado do contexto cultural e sua condição de existência ligando ao movimento que se dá em todo o processo de desenvolvimento de lutas e contradições das relações e forças de produções existentes entre as classes exploradoras e exploradas, baseada sempre nos aspectos econômico (superestrutura⁵), político e ideológico. Com este conhecimento, é possível expressar raciocínios, argumentos de modificação e superação da realidade posta. Os estudos que seguem este método têm responsabilidade quanto à clareza e veracidade dos fatos investigados, levando

⁵ De acordo com a teoria Marxista, a sociedade humana consiste em duas partes: a infraestrutura e superestrutura, compreende as forças e relações de produção – condições de trabalho entre empregador-empregado, a divisão do trabalho e relações de propriedade – na qual as pessoas entram para produzir as necessidades e comodidades da vida. Essas relações determinam outras relações e ideias da sociedade, que são descritas como sua superestrutura. A superestrutura de uma sociedade inclui a cultura, instituições, estruturas do poder político, papel social, rituais e o Estado. Infraestrutura determina a superestrutura, mas sua relação não é estritamente causal, porque a superestrutura, muitas vezes, influencia a infraestrutura. No entanto, a influência da infraestrutura predominada pela superestrutura. Disponível em: <https://pt.m.wikipedia.org>. Acesso em: 28 de outubro de 2016.

o leitor a apropriar-se da realidade estudada, fazendo a análise das relações, evidências e conexões existentes no contexto cultural e social a ele apresentado.

O presente capítulo expõe o percurso da pesquisa, apresentando os tópicos que delineiam seu caminho, passando pelas definições da pesquisa, do problema e dos objetivos, por meio da pesquisa qualitativa na educação, para a escolha dos instrumentos que permitam conhecer os sujeitos e caracterizar o local da pesquisa.

2.2 Definições da pesquisa, do problema, dos objetivos e interesse pela pesquisa

Neste capítulo, compreendemos ser necessário apontar, inicialmente, o que se define por pesquisa.

A palavra pesquisa é oriunda do termo em latim “perquirere” e significa “procurar com perseverança”. É importante ressaltar que, em qualquer pesquisa, a procura e o recolhimento dos dados instigam o pesquisador na busca de informações com empenho para conhecer a realidade a ser investigada. A pesquisa busca informações de algo desconhecido ou que gera dúvidas e incertezas, partindo do interesse individual, pessoal, de grupo, de comunidade específica, etc. Tal averiguação agrega e produz novas informações e conhecimentos para compreender aquilo que ainda não se conhecia.

A pesquisa, portanto, reúne um conjunto de ações, as quais visam descobrir novos conhecimentos em determinado assunto ou área. No meio acadêmico, a pesquisa é um dos suportes da atividade acadêmica, por meio do qual os pesquisadores objetivam produzir conhecimento para uma disciplina ou área acadêmica, tendo como foco a contribuição para os avanços das ciências e também para o desenvolvimento social, caracterizando-a como pesquisa científica, e seu arranjo consiste em “[...] estudos sobre experiências, práticas pedagógicas, processos históricos, discussões filosóficas ou análises contextualizadas a partir de um prévio referencial teórico [...]” (GAMBOA, 2000, p. 96).

Nesta pesquisa, sob um olhar qualitativo-dialético, abordamos a problemática da coordenação pedagógica e os desafios que enfrenta para mediar às práticas educativas no contexto escolar, com ações educativas da perspectiva emancipadora, e na busca de construir um mundo mais igualitário, fraterno, solidário

e ético, capaz de superar os conflitos da educação formal, que sejam pautadas na transmissão de conhecimento.

Assim, somos chamados a entender o processo científico com suas ramificações e intenções sociais e históricas, o qual implica em reconhecer a construção social na pesquisa educativa que, em consequência, vincula-se ao processo de construção científico ou à própria ciência, muitas vezes influenciado por interesses dominantes e/ou conflitantes com posturas ideológicas de intenções de valores e outros. Há também outro chamamento, agora para superar as vinculações existentes no desenvolvimento da pesquisa educativa, caracterizada pela busca de fundamentos epistemológicos e filosóficos para esclarecer as implicações sociais no processo de investigação, pois,

Na fase do desenvolvimento da pesquisa educativa, que se caracteriza pela profusão de abordagens teórico-metodológicas, de onde as possibilidades de opções epistemológicas são muitas, é urgente a elucidação dos pressupostos de cada abordagem, a busca de seus fundamentos epistemológicos e filosóficos e maior a responsabilidade por esclarecer as correspondentes implicações sociais e políticas de cada opção. De igual maneira, é premente a necessidade de reflexões sobre as atitudes e postura ética do pesquisador em educação (GAMBOA, 2007, p. 182).

As correspondências e a responsabilidade do pesquisador em educação exigem postura ética e atitudes reflexivas sobre qualquer opção que se almeja investigar. Nesta perspectiva, entendemos que a educação deve ser libertadora, participativa, dinâmica, dialética e humana, com possibilidade de (re) construir um mundo com respeito às diferenças e às diversidades culturais, promovendo a consciência crítica⁶ de todos os indivíduos inseridos no contexto educacional. Para Freire (2015),

Não há para mim, na diferença e na “distância” entre a ingenuidade e a criticidade, entre o saber de pura experiência feito e o que sustenta dos procedimentos metodicamente rigorosos, uma *ruptura*, mas uma *superação*. A superação e não a ruptura se dá na medida em que a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, pelo contrário, continuando a ser curiosidade, se critica. [...] A curiosidade como

⁶ A consciência crítica é uma forma de relação com o mundo, que busca compreendê-lo de modo concreto, analisando na base e não pelas aparências. O indivíduo que possui consciência crítica não aceita interpretações subjetivas, fantasiosas, enganosas e místicas de encobrir a realidade (CUNHA, 2005). Disponível em: <http://www.geocities/athens/agora/1417/consciencia-critica>. Acesso em: 15 de agosto de 2017.

inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta, faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos (FREIRE, 2015, p. 32-33, grifos do autor).

Ao conceber o mundo com uma educação igualitária e libertadora, a curiosidade do ser humano vem sendo socialmente e historicamente construída e reconstruída, com a tarefa essencial de promover a prática de uma educação emancipadora, desenvolvendo a curiosidade crítica nos diferentes aspectos sociais. Esta educação de possibilidades, de respeito, de emancipação, de (re)construção e relevância social na esfera educacional, despertou-nos a vontade de investigar questões de relevância social na dimensão educacional para compreender acerca da coordenação pedagógica que compõe a dimensão escolar, preconizada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei nº 9.394/96 (LDBEN), e, mais tarde, no Estado de Mato Grosso, pela Lei n.º 7.040/98, apresentando os componentes essenciais para a compreensão das dimensões que envolvem a gestão escolar e para superar as contradições existentes, ao longo da história, uma vez que tal proposta foi instituída administrativamente e não pedagogicamente.

A LDB está pautada por um modelo educacional com critérios de eficácia e eficiência para alcançar os resultados e os interesses estabelecidos pela orientação administrativa, a fim de atender a sociedade econômica, instituída culturalmente. Isso inibe o trabalho da coordenação pedagógica, e sintetiza a educação como "apropriação da cultura humana produzida historicamente" e a escola "[...] como instituição que provê a educação sistematizada" (PARO, 1987, p. 07-09).

Ao longo da história da educação, no contexto brasileiro, os responsáveis pela coordenação das atividades escolares têm dado mais ênfase para questões da dimensão administrativa, dentre elas: conversa com pais (ordem disciplinar), preenchimento de diários, compra de materiais e outros, deixando em segundo plano ou não focando suas atividades na dimensão pedagógica.

Observar este contexto de contradições, no âmbito educacional, levou-me a refletir as minhas práticas como docente, coordenadora e assessora pedagógica, atuações vivenciadas ao longo dos vinte e quatro anos de profissão, atestando as lutas e as indiferenças que os profissionais enfrentaram ao longo do tempo, em

busca de seus direitos, espaços e participação democrática. Para Freire (2015), o gosto e a esperança por um mundo melhor atestam a capacidade de luta e o respeito pela diferença, com isso, cada vez mais reconhecemos o valor que temos para modificar a realidade, com a tarefa de estabelecer a harmonia e a participação crítica na prática democrática, no interior do processo educacional.

A professora democrática, coerente, competente, que testemunha seu gosto de vida, sua esperança no mundo melhor, que atesta sua capacidade de luta, seu respeito às diferenças, sabe cada vez mais o valor que tem para a modificação da realidade, a maneira consistente com que vive sua *presença no mundo*, de que sua experiência na escola é apenas um momento, mas um momento importante que precisa ser autenticamente vivido (FREIRE, 2015, p. 110, grifo do autor).

O respeito às diferenças e a capacidade de lutar nos remetem à crença de esperança num mundo e numa educação com relevância social, ciente da importância do papel de um profissional comprometido com a escola, que possa oportunizar momentos importantes na construção do processo histórico-crítico educacional da realidade.

A compreensão da realidade como um todo permite ao indivíduo perceber a (inter) relação entre uns e outros, há um movimento contínuo dos fenômenos e das coisas, a dialética evidencia a questão da movimentação, da contradição e da transformação das coisas. Ainda nesta perspectiva de compreensão das coisas e fenômenos, Gadotti (2010, p. 101) concebe a dialética como movimento, desta maneira, “A dialética concebe as coisas e os fenômenos não de maneira estática, mas no seu movimento contínuo, na luta de seus contrários”.

A continuidade do movimento na busca de desenvolvimento do pensamento crítico é fundamental para o exercício democrático e participativo em quaisquer circunstâncias de lutas, para mediação deste movimento do pensamento para reconstrução da realidade, com perspectiva de entendimento humano e reciprocidade entre ideias e condições reais de lutas, numa dinâmica de amadurecimento de posicionamento e visão de mundo no contexto social, entrelaçando, nele, a investigação.

Esta pesquisa traz considerações que caracterizam as ações e os pressupostos para compreender o valor das políticas pedagógicas para organização do trabalho pedagógico, bem como a significação desta atuação no contexto

educacional para mediar à prática educativa, o que será discutido mais profundamente no próximo capítulo. A fim de possibilitar o entendimento do leitor, apresentamos, a seguir, os instrumentos de pesquisa, a caracterização do local e os sujeitos colaboradores da investigação.

2.3 Os passos e os instrumentos da pesquisa

Para melhor compreensão da organização desta investigação, descrevemos o caminho da pesquisa desde a localização, escolha, instrumentos, coleta dos dados até a apresentação dos sujeitos.

Os sujeitos da pesquisa são 03 (três) coordenadoras⁷ que atuam nas escolas públicas do Município de Santo Antônio do Leste – MT, localizado no Nordeste, a mato-grossense 367 km da capital Cuiabá. Fundado em 28 de janeiro de 1998, emancipado em 2001, tem uma população de 3.757 habitantes, segundo censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), de 2010. Sua economia baseia-se no agronegócio e na pecuária. A educação atende os seguintes níveis e modalidades de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental e o Médio. Este último, é ofertado somente pela escola estadual, com normativas regidas pela Secretaria de Estado de Educação (SEDUC), Educação Especial, oferecida pela Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), criada no Rio de Janeiro em 1954, por sugestão da americana Beatrice Bemis, que residia ali com sua filha "mongolóide"; a entidade se destina a congregar os pais e amigos dos excepcionais numa associação e educação indígena com ensino fundamental inicial. A rede municipal de ensino oferta e mantém os níveis e modalidades de ensino, exceto o ensino médio. A rede municipal possui 04 (quatro) unidades escolares, as quais atendem desde educação infantil ao ensino fundamental de 09 (nove) anos no sistema de seriação.

A razão pela qual escolhi escolas públicas localizadas no Município de Santo Antônio do Leste – MT, foi por residir, atuar e ser concursada neste local, e, também, para aprofundar o estudo sobre a questão da atuação da coordenação pedagógica e a mediação das práticas educativas nestas escolas, questão que me traz inquietações.

⁷ No Município de Santo Antônio do Leste – MT, atualmente, os coordenadores pedagógicos são mulheres.

Já a escolha dos sujeitos da pesquisa aconteceu por meio de convite, apresentação da proposta de investigação para todas as coordenadoras do Município, tendo sido realizada somente com aqueles que aceitaram contribuir com a investigação.

Para melhor conhecermos os sujeitos da pesquisa, que atuam nas escolas, alicerçamo-nos na abordagem qualitativa, com a adoção do procedimento nota de campo, que consiste nos registros coletados durante uma observação, representando um instrumento de coleta de dados para a pesquisa qualitativa, assim como, nesta pesquisa, também a **análise documental** e os demais instrumentos de investigação: **questionário**, o qual direcionou as conversas sobre a problemática central e **entrevistas semiestruturadas**, que alimentam o desenvolvimento da investigação. [Na pesquisa qualitativa, como assevera](#) Triviños (1992, p. 171), “[...] a aplicação dos instrumentos não é processo que se realiza exclusivamente. [...] os resultados do questionário, por exemplo, alimentam o desenvolvimento da entrevista semi-estruturada e a observação livre”.

Os procedimentos e os instrumentos permitem as primeiras aproximações com os sujeitos e nos auxiliam na definição de outros fatos ou achados da pesquisa a serem explorados nos demais aspectos. Servem para levantar informações acerca do objeto em análise, por meio da coleta de dados. Para utilização dos instrumentos e dos procedimentos de análises, nesta investigação, foram necessárias três etapas no local da pesquisa, a saber:

- Primeira etapa, na segunda quinzena entre os dias 20 (vinte) e 30 (trinta) de julho de 2015: ocorreu a primeira visita, como investigadora, para reconhecimento da realidade, requerimento de autorização para realizar a investigação e, também, já realizando/utilizando a nota de campo para colher dados através da análise documental, com o objetivo de caracterizar o perfil dos sujeitos da pesquisa;
- Segunda etapa, na última semana, entre os dias 25 (vinte e cinco) e 30 (trinta) de abril de 2016: houve a entrevista com as coordenadoras pedagógicas das escolas pesquisadas, quando houve a apresentação e explanação da proposta de investigação e a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, preservando a seriedade e idoneidade da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), instituição à qual a pesquisadora está vinculada. A entrevista através do questionário teve a finalidade de compreender alguns aspectos referentes à: formação, atuação, atuação, papel e prática à frente da coordenação pedagógica;

- Terceira e última etapa: aconteceu entre os dias 12 (doze) e 18 (dezoito) de dezembro de 2016: ainda na entrevista, com questões focadas na problemática central da investigação, tratando dos desafios encontrados pelas coordenadoras para mediação da prática educativa no contexto escolar.

Durante o procedimento de **análise documental**, realizado com nota de campo, esta é fundamental para compreender como os sujeitos se relacionam no ambiente pesquisado. Utilizamos conversas, apreciação dos documentos que regem as instituições escolares, tais como: Projeto Político Pedagógico, Regimento Interno e o Plano de Cargos, Carreira, Remuneração dos Profissionais da Educação do Município de Santo Antônio do Leste – MT (nele estão contidas as atribuições funcionais, deveres e direitos dos profissionais). Neste caso, são duas escolas municipais e uma escola estadual com normativas diferentes, mas com atribuições semelhantes. Nas visitas, feitas, inicialmente, com os diretores, obtivemos dados importantes para entender a movimentação dos fenômenos observados no ambiente pesquisado. Também usamos notas de campo para registrar as observações, a fim de auxiliar na coleta de dados. Para Bogdan e Biklen (1994), todos os dados importam:

Depois de voltar da observação, entrevista, ou qualquer outra sessão de investigação, é típico que o investigador escreva, [...]. Ele ou ela dão uma descrição das pessoas, objetos, lugares, acontecimentos, atividades e conversas. Em adição e como parte dessas notas, o investigador registra idéias, estratégias, reflexões, e palpites, bem como os padrões que emergem. Isto são as *notas de campo*: o retrato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 127, grifos do autor).

Os autores evidenciam, portanto, a importância que a observação e os demais instrumentos de investigação têm na coleta de dados, porque dão aos escritos o reflexo e a veracidade da realidade investigada.

Já o **questionário** (Apêndice 1) teve por finalidade colher dados preliminares que possibilitam a identificação de alguns aspectos pessoais (formação) e profissionais (atuação) das coordenadoras pedagógicas colaboradoras da pesquisa, bem como conhecer suas concepções sobre a gestão democrática escolar. Composto por um conjunto de dez questões, indagou sobre: gestão e coordenação pedagógica, atuação, prática e o exercício pedagógico, papel do coordenador e os desafios para mediar às práticas educativas no contexto escolar. A aplicação do

questionário fechado correspondeu à segunda etapa da pesquisa, considerando que, neste, encontramos o perfil das coordenadoras na (Tabela 1). As colaboradoras responderam por escrito e devolveram os formulários para a pesquisadora. O emaranhado resultante dos fatos analisados entrelaça a caracterização dos sujeitos no perfil: pessoal, acadêmico e profissional das coordenadoras participantes.

Tabela 1 – Perfil das coordenadoras entrevistadas

Coordenadora Pedagógica	Jasmim	Violeta	Orquídea
Dados pessoais			
Experiências profissionais			
Sexo	Feminino	Feminino	Feminino
Escolaridade (Ensino Médio)	Propedêutico/ Magistério	Magistério	Magistério
Graduação (Habilitação)	Pedagogia	Pedagogia	Pedagogia Docência Anos Iniciais
Ano/Início e Término	2005/2010	1996/1999	1995/1998
Instituição	Universidade Estadual de Mato Grosso (UNEMAT)	Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)	Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)
Cidade/Estado	Nova Xavantina/MT	Rondonópolis/MT	Campina Grande/PB
Pós-graduação	Especialização: Psicopedagogia e Educação Infantil	Especialização: Ed. Especial e Relações raciais e Educação na Sociedade Brasileira	Não informado ⁸
Tempo de atuação na Educação como professor (a)	17 anos	13 anos	14 anos
Tempo de atuação na função de coordenador(a)	Dois meses	Um ano e quatro meses	Três anos
Vínculo empregatício	Efetivo	Efetivo	Efetivo
Rede	Estadual	Municipal	Municipal
Turno de trabalho na escola	Matutino e vespertino	Matutino e vespertino	Matutino e vespertino
Jornada de trabalho semanal	40 horas	40 horas	40 horas
Outro vínculo empregatício/Qual	Não	Não	Não
Fez alguma formação específica para atuar na função de coordenadora pedagógica? Em que?	Não	Não	Não

Fonte: elaborada pela autora para o presente estudo.

⁸ Embora a coordenadora Orquídea não tenha dado esta informação, a pesquisadora, pelo convívio na escola, tem conhecimento de que ela possui especialização.

Ao analisar os perfis das 03 (três) coordenadoras participantes, percebemos uma semelhança bastante significativa entre elas, no tocante aos dados pessoais e profissionais: todas são graduadas em Pedagogia, com especializações na área de Educação, com mais de uma década de atuação. No que se refere à experiência com coordenação pedagógica, há uma variante no tempo de experiência, começaram a atuar sem formação e posteriormente buscaram formação, conforme se nota na tabela 1. A coordenadora Jasmim atua há 17 (dezesete) anos, graduou-se em 2010; a coordenadora Violeta, com 13 (treze) de atuação, graduou-se em 1999; e a coordenadora Orquídea graduou-se em 1998, e tem 14 (quatorze) anos de atuação. Entre as coordenadoras, portanto, Jasmim é a que possui mais experiência de atuação com menos tempo de formação. Todas têm uma jornada de 40 horas semanais e não receberam formação para atuar na coordenação pedagógica.

A **entrevista semiestruturada** (Apêndice 2), por sua vez, objetivou compreender a dimensão da atuação das coordenadoras pedagógicas assim como os desafios que estas enfrentam para mediar a prática educativa nas escolas. A opção pela entrevista semiestruturada se deve ao fato de que ela permite agregar informações para esclarecer e aprofundar os dados, considerando que, como enfatiza Triviños (1992), ela é um dos principais meios em que o pesquisador conta para realizar a coleta de dados, pois as perguntas não surgem a “priori”, elas emergem das análises realizadas a partir do uso do procedimento da análise de outro instrumento, neste caso, questionário.

Assim sendo, a entrevista semiestruturada, nesta investigação, transcorreu em dois momentos distintos: o primeiro, com questões sobre a formação, prática, exercício da atuação, relacionamento e o papel da coordenação pedagógica no contexto escolar; o segundo, centrado na questão principal da investigação, que é a mediação da prática educativa e os desafios enfrentados no contexto escolar. As entrevistas foram igualmente respondidas, em seguida, digitadas, para posterior análise.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994),

A boa entrevista, capaz de fornecer dados relevantes para compreensão do objeto, flui independente do lugar que se conceda os dados, desde que o entrevistador deixe os sujeitos confortáveis para falar de suas experiências e expor seus argumentos, atrelados na subjetividade e desvelar os mistérios acerca do objeto de pesquisa (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 172).

Uma boa entrevista permite ao investigador compreender as concepções e posicionamentos dos interlocutores acerca do objeto pesquisado, neste caso, das coordenadoras pedagógicas. Inicialmente, foram convidadas todas as coordenadoras para a entrevista, das escolas municipais e da escola estadual do Município de Santo Antônio do Leste - MT, porém, destas, somente três a concederam, falando sobre as seguintes questões:

- Trajetória na atuação de coordenadora pedagógica (função/prática);
- Apropriação de conhecimentos de como seria o trabalho a ser realizado;
- Aquisição de conhecimentos para exercer a atuação de coordenação pedagógica;
- Compreensão sobre coordenação pedagógica;
- Reflexão sobre a educação e a organização do trabalho pedagógico na escola;
- Desempenho do papel da coordenação pedagógica;
- Desafios encontrados para desenvolver a atuação de coordenadora pedagógica;
- Mediação da coordenação pedagógica junto aos professores;
- Relação entre a gestão e a coordenação pedagógica;
- Outras questões a destacar para enriquecimento da presente pesquisa.

As coordenadoras entrevistadas colaboraram com informações importantes, no tocante aos aspectos acima mencionados. Com isso, possibilitaram-nos uma visão real do contexto, para sustentar a análise dos dados juntamente com a fundamentação teórica, pois, como argumenta Oliveira (2010, p. 92), “a construção do marco teórico ou fundamentação teórica visa dar suporte ao processo de análise dos dados”. Em suma, os instrumentos utilizados para a coleta dos dados buscaram sustentar o objeto dentro do contexto real da pesquisa. Na próxima seção serão apresentados a caracterização do local e os sujeitos da pesquisa.

2.4 Caracterizações do local e dos sujeitos

Para a construção da pesquisa qualitativa e dialética é indispensável que o investigador conheça a realidade a ser investigada. No caso da pesquisa ora apresentada, nos dedicamos a caracterizar as escolas, referenciando o local de trabalho das coordenadoras. Esta aproximação com a realidade tornou-se

necessária para complementar as informações relatadas pelos sujeitos em seus depoimentos e também para interpretá-las.

As coordenadoras atuam nas escolas públicas:

- Escola Municipal de Ensino Fundamental Domingos Azzolini, atende a modalidade de ensino fundamental no sistema de seriação, com um total de 25 (vinte e cinco) professores que ministram as disciplinas conforme formação específica. Está situada na região central do Município de Santo Antônio do Leste – MT; possui uma estrutura adequada e boas condições de trabalho, oferecendo uma estrutura com salas refrigeradas, umidificadas, banheiros com acessibilidade e lavabo de louça, laboratórios de ciências e informática (básicos), biblioteca, cozinha e refeitório amplo (com cardápio orientado por uma nutricionista), parque infantil com diversos brinquedos, área de jardim com bancos, lavabo para higienização dentária (com orientação de um técnico da saúde que atende na escola), palco para apresentações, salas para os gestores, sala de apoio pedagógico (atendida por um pedagogo), sala de multimídia, sala de professores informatizada (completa) e quadra de esporte.

- Escola Municipal Professor Vanderlei Cecatto⁹, que prioriza a educação infantil em suas atividades, trabalhando com desenvolvimento psicomotor, independência, confiança, capacidade, percepção, limitações e interação da criança com o meio sob os cuidados de 10 (dez) professoras pedagogas; fica um pouco mais distante da região central, localizada no bairro Jardim Bem Viver, Rua Kuluene com boa estrutura de trabalho, também contando com salas refrigeradas, umidificadas, banheiros com acessibilidade e lavabo de louça, cozinha e refeitório pequeno (com cardápio orientado por uma nutricionista), parque infantil, brinquedoteca, quadra de areia e sala do diretor e secretaria juntos.

- Escola Estadual Professor Vanderlei Cecatto, também no bairro Jardim Bem Viver, na Rua Maceió; oferta o ensino fundamental e médio no sistema de ensino ciclado, com disciplinas também ministradas conforme formação específica, atribuídas a 19 (dezenove) professores, oferece pouca estrutura e condições de trabalho. A escola possui salas refrigeradas, banheiros comuns, biblioteca, sala de professores e coordenação juntos, sala do diretor, sala da secretaria escolar cozinha

⁹ Como vemos, ambas as escolas – estadual e municipal – receberam o mesmo nome, em homenagem ao Professor Vanderlei Cecatto, falecido em um acidente automobilístico, quando ocupava a pasta da Secretaria Municipal de Educação. Foi um importante símbolo na história do Município, na busca de progresso e implantação de escolas.

simples, sem apoio de nutricionista, e não possuem quadra de esporte. Todas as escolas possuem mesas e cadeiras adequadas à faixa etária dos alunos.

Ressaltamos, aqui, a excelente recepção dos diretores ao acolher a pesquisadora, e também na disponibilização de informações e documentos. Estes documentos trazem, em seu conteúdo, a estruturação das escolas. O regimento interno contém os deveres e direitos dos profissionais, alunos e conselho deliberativo escolar, bem como suas atribuições.

Embora as escolas apresentem normativas diferentes em seus regimentos internos, por se tratar de escolas da rede municipal e da rede estadual, com gestores de esfera diferentes, estes acabam por trabalhar juntos, porque são os mesmos professores que atuam nas escolas mencionadas anteriormente. Vale lembrar que cada escola tem a sua própria coordenadora pedagógica. Falando ainda da recepção dos diretores à pesquisa, eles entenderam que a função da investigação não seria de avaliação e nem de julgamento, e sim de compreender como se desenvolve o projeto gestor pedagógico das escolas.

Em contrapartida, as duas coordenadoras que não concederam as entrevistas demonstraram certo desconforto e incômodo para falar sobre a coordenação pedagógica e sua atuação na escola. Por outro lado, as coordenadoras que concederam as entrevistas sentiram-se privilegiadas em participar e colaborar com a pesquisa, disponibilizando seu tempo para responder as questões apontadas pela pesquisadora, assim como se prontificaram a um novo diálogo, caso fosse necessário. Coincidentemente, houve esta necessidade e, sem nenhum obstáculo, as três coordenadoras concederam entrevistas novamente, respondendo a respeito da questão central da pesquisa, focada nas suas práticas educativas e nos desafios para mediá-la. No tópico seguinte são apresentados os sujeitos desta pesquisa.

2.4.1 Sujeitos da pesquisa, eis as colaboradoras

Durante a construção da pesquisa, o principal elemento para compreender a investigação é a configuração dos sujeitos, que são seres humanos que contribuem com o processo de aprimoramento do conhecimento, como enfatizam Ghedin e Franco (2011, p. 152), “o ser humano é, radicalmente, autoconstrução. É o único que tem o poder de fazer-se no mundo e, ao mesmo, fazer seu mundo”. É nessa interação de se fazer no mundo que apresento os sujeitos da pesquisa, identificados

com nomes fictícios, visando preservar suas identidades. Os pseudônimos, escolhidos pela pesquisadora, são: Jasmim, Violeta e Orquídea.

A **Coordenadora Jasmim** concluiu o curso de Pedagogia em 2010, pela Universidade Estadual de Mato Grosso (UNEMAT), Campus de Nova Xavantina. É Especialista em Psicopedagogia e Educação Infantil, seu vínculo é efetivo na rede estadual de ensino.

A **Coordenadora Violeta** formou-se em Pedagogia em 1998, pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Câmpus de Rondonópolis. É Especialista em Educação Especial e Relações Raciais e Educação na Sociedade Brasileira. Professora há treze anos, atua há um ano e meio como coordenadora pedagógica. Seu vínculo é efetivo na rede municipal de ensino.

A **Coordenadora Orquídea** conclui o curso de Pedagogia em 1998, pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), Campus de Campina Grande. Professora há quatorze anos, há três anos exerce a atuação de coordenadora pedagógica, tendo vínculo efetivo na rede municipal de ensino.

As coordenadoras descritas acima são, portanto, os sujeitos que protagonizaram esta investigação que resultou na escrita desta dissertação.

A atuação na coordenação pedagógica possibilita um diálogo nas relações cotidianas escolares, representa aprendizado, trocas de experiências, de modo a contribuir para a (re) constituição de uma gestão participativa, democrática, dialética e político-pedagógica no contexto das escolas. Neste aspecto, os sujeitos colaboradores emprestam à investigação o seu brilho, pois são as protagonistas desta dissertação, através delas as questões e anseios propostos na pesquisa foram sanadas ou, ainda, abriram novas questões a investigar. Assim, a busca se move pela curiosidade para compreender o universo cultural do coordenador pedagógico, no espaço educativo escolar.

Neste aspecto, André e Vieira (2010) destacam que os saberes docentes se adequam perfeitamente aos saberes da coordenação pedagógica, na medida em que

Suas reflexões e ponderações podem ser perfeitamente adaptadas ao contexto de trabalho do coordenador pedagógico, que também é um docente e desenvolve suas atividades junto com os professores, com o propósito bem claro de favorecer o processo de ensino e aprendizagem no espaço escolar (ANDRÉ; VIEIRA, 2010, p. 14).

Dessa forma, as autoras destacam a importância da colaboração e adaptação do conhecimento, nomeado, pelas as autoras, como saberes, saberes estes que dinamizam as atividades dos coordenadores e docentes no espaço escolar, com o propósito de favorecer o processo de ensino e aprendizagem. Com as colaborações e compromissos dos profissionais no âmbito da educação, se entrelaçam relações dentro e fora do espaço escolar. Conforme Carvalho (2005), a educação deve ser compreendida como:

Prática social ordenada por uma ação política de compromisso com o mundo, que se insere no processo dialógico constituído entre os sujeitos e suas relações com a prática social comprometida com a realidade, visando formar o cidadão consciente de suas responsabilidades e seus direitos (CARVALHO, 2005, p. 124).

Nesta perspectiva, a educação expressa à liberdade humana para constituir ações políticas, envolvendo os sujeitos nas dimensões afetivas, intelectuais e culturais para realizar práticas sociais comprometidas com a realidade e visando a formação humana consciente, com autonomia no pensar e no agir criticamente em sociedade, a fim de fazer compreender o mundo do trabalho, agindo pela transformação social e contribuindo teoricamente para a organização do trabalho pedagógico no contexto escolar com relevância nas reflexões e ações para mediação das práticas educativas e superar os desafios enfrentados no contexto escolar, a problemática da investigação.

3 O COORDENADOR COMO GESTOR DO PROJETO PEDAGÓGICO

A coordenação pedagógica responde pela viabilização, integração e articulação do trabalho pedagógico–didático em ligação com os professores [...] tem como principal atribuição a assistência pedagógico-didática aos professores, para se chegar a uma situação ideal de qualidade de ensino [...], auxiliando-os a conceber, construir e administrar situações de aprendizagens adequadas às necessidades educacionais dos alunos (LIBÂNEO, 2001).

Ainda que o ofício da coordenação pedagógica considere importante e aponte para organização do projeto educativo, tende a atender os anseios da comunidade escolar, trazendo estas responsabilidades sobre sua atuação: dar suporte organizacional, pedagógico e contribuir para tornar a escola um espaço de orientações educativas, mediando práticas pedagógicas, viabilizando a integração e articulação do trabalho pedagógico nos diferentes saberes existentes no contexto escolar, efetivando, assim, a prática educativa de todas as atividades do processo de ensino e aprendizagem. Para Umberto Pinto (2006, p. 151), a essência do trabalho do pedagogo escolar é “[...] a coordenação do trabalho pedagógico e o trabalho pedagógico, por sua vez, é o núcleo das atividades. Ele representa o conjunto de todas as práticas educativas que se desenvolvem dentro da escola”.

O trabalho pedagógico no contexto escolar articula todas as atividades desenvolvidas, expressando, assim, o trabalho coletivo de possibilidades para “auxiliar no desenvolvimento cognitivo, social e humano de seus atores escolares” (LIMA, 2008, p. 99). A figura do coordenador como gestor do projeto pedagógico é fundamental na mediação das práticas educativas para (re)construção do ato educativo e de práticas formativas permanentes na escola.

O trabalho desenvolvido pelo coordenador, envolvendo todas as atividades pedagógicas no contexto escolar, torna-se um elo essencial para a construção da autonomia pedagógica escolar. Veiga (1995) afirma que a autonomia pedagógica é baseada no projeto pedagógico da escola, por poder escolher livremente as modalidades de ensino e pesquisa ligadas à identidade, à função social da escola, à clientela atendida, à organização do currículo, à avaliação e aos resultados.

A gestão pedagógica com autonomia, responsabilidade e compromisso social norteia, ou seja, orienta todas as práticas educativas e formativas da escola, caracterizando a importância da coordenação pedagógica para a gestão do projeto educativo. Para tanto, é preciso estar atenta às políticas e normativas, muitas vezes

contrariando as atividades educativas, os anseios existentes, gerando, assim, certo desconforto, o que acaba por limitar a autonomia, interferindo, também, na vida pessoal e profissional do coordenador. Placco (2003) diz que:

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 esse cotidiano, com vistas à construção coletiva do projeto político pedagógico da escola (PLACCO, 2003, p. 47, grifo do autor).

Os propósitos existentes no ambiente escolar, quanto ao que a escola pode realizar e o que a comunidade dela espera, coloca a coordenação em situações do cotidiano que o impedem de desenvolver sua atuação de mediador do projeto coletivo, político e pedagógico da escola.

Nesta perspectiva de mediação do conhecimento e de um fazer pedagógico com elementos informativos para efetivação da prática social educativa, buscando novas formas de organização participativa, democrática e dinâmica da escola.

A atuação da coordenação pedagógica, no contexto escolar, é, muitas vezes, marcada por posições contraditórias, ou pela falta de formação específica, informação, identidade; pela fragilização profissional ou desvio de função e disputa de poder, que não corresponde como exercício da atuação. Para dar conta das demandas e exigências, e para ter o mínimo de excelência para gestar o projeto político pedagógico, o coordenador precisa ir além dos enfrentamentos cotidianos. Segundo Clementi (2007),

Acreditar nesse papel do coordenador como interlocutor não soluciona, contudo, as contradições e os conflitos enfrentados todo dia no espaço escolar. São solicitadas inúmeras tarefas – de ordem burocrática, organizacional, disciplinar – que dificultam sua dedicação a um trabalho de formação dos professores e o faz cair numa certa frustração pelo mundo das vozes que ouve, que vê e que subentende, mas não consegue administrar (CLEMENTI, 2007, p. 54).

A variedade de demandas exigidas do coordenador pedagógico frequentemente o impede de realizar sua atuação fundamental, centrada na formação permanente e na organização do trabalho escolar. O coordenador pedagógico que se compromete com uma concepção libertadora assume uma postura de gestor do projeto educativo, visando a participação e transformação do

trabalho coletivo do cotidiano escolar, procurando efetivar o projeto educativo emancipatório.

O processo educativo conscientizador e participativo para o ordenamento do trabalho escolar requer da coordenação pedagógica o entendimento de três dimensões: a **dimensão política**, a **dimensão epistemológica** e a **dimensão estética**.

a) **Dimensão política** – representa a necessidade da participação quando assume a *inexistência* de neutralidade no ato pedagógico;

b) **Dimensão epistemológica** – representa a participação como peça fundamental para viabilizar o processo que influencia mutuamente no conhecimento teórico e no *saber de experiência* feita;

c) **Dimensão estética** – representa a compreensão das complexidades estabelecidas entre identidade pessoal, profissional e prática pedagógica; nesta dimensão a participação e a formação são elementos essenciais e necessários para os sujeitos assumirem as práticas educativas libertadoras.

O entendimento destas dimensões no processo educativo estabelece a conscientização, formação e participação coletiva em função de gerar o projeto político pedagógico, tornando a prática educativa o caminho da *reinvenção* da prática reflexiva através do trabalho pedagógico. Assim, para Freire (1991), “a gestão democrática do trabalho pedagógico implicará uma formação permanente que se funde, sobretudo, na reflexão sobre prática”.

A reflexão da prática viabiliza a superação das dificuldades e limitações, e também cria momento de prática pedagógica educativa permanente e participativa para (re) construção do projeto político pedagógico emancipatório. Apesar disso, na atualidade, a concepção que se tem do coordenador pedagógico, é que atue como mediador do projeto político pedagógico educativo da instituição/escola, embora esse profissional ainda seja visto, muitas vezes, sob uma perspectiva contraditória, de fiscalizador de professores, do diário de classe e do comportamento disciplinar dos alunos. Hoje, segundo Magalhães (2014), as instituições educacionais precisam reconhecer a figura deste profissional pelo novo conceito que se tem do coordenador, de mediador do projeto político pedagógico da instituição. Ferreira (2007) aponta que a superação destes atributos dificulta o processo de transição e evidencia que na educação, nos dias atuais, há certo controle das ações pedagógicas, “por mais que se tente maquiagem ou argumentar, a superação continua

a ter o estigma do controle burocrático que tanto a caracterizou desde a sua origem legitimada pela resolução 02/71” (FERREIRA, 2007, p. 114). Com a nova perspectiva que se tem do trabalho do coordenador, no exercício de sua atuação, espera-se que seja capaz de superar a conceituação instituída e desvinculada de sua atuação, e, nesta, agregar práticas educativas coletivas com participação de todos os inseridos no contexto escolar, visando um ato educativo coerente com o novo conceito de mediar o processo de ensino aprendizagem, potencializando, assim, o trabalho pedagógico na organização escolar, com perspectiva libertadora e emancipadora de educar, tendo a atuação pedagógica como núcleo das atividades escolares.

Mediante estudos, leituras de dissertações e livros que tratam sobre o trabalho pedagógico, constatamos que a figura do coordenador é indispensável no processo democrático, como gestor do processo educativo, um articulador das relações que estabelecem o processo de ensino e aprendizagem, já que “a coordenação pedagógica é a articulação do projeto político pedagógico da instituição no campo pedagógico” (VASCONCELLOS, 2006, p. 87). Conceber o coordenador como articulador das atividades possibilita a amplitude do conceito sobre a atuação pedagógica no contexto escolar, estabelecendo as relações interpessoais com coerência para gestar o processo de ensino aprendizagem, superando os conflitos, contradições e políticas educacionais.

As contradições no contexto educacional e as transformações pelas quais tem passado a escola exigem que a equipe escolar em especial a coordenação pedagógica se aproprie de novas teorias e práticas, diferentes das apropriado no século XX. Requerem, também, que o coordenador pedagógico, no exercício de sua atuação, tenha habilidades para lidar com os problemas cotidianos, conflitos concernentes aos diferentes modelos e normas culturais. Ao contrário da modernidade e do novo paradigma educacional, o qual se caracteriza por modificações estruturantes na família e na escola, conseqüentemente, na sociedade, as quais passam a exigir da escola outro formato de conceber as relações estabelecidas com o ensino e aprendizagem.

Mediante estas questões, o presente capítulo se propõe a discutir a história que constitui a atuação da coordenação pedagógica, o significado ato pedagógica e papel do coordenador pedagógico.

3.1 Processo que constitui a história do coordenador pedagógico

Do mesmo modo que a concepção de educação se transforma ao longo do tempo, os profissionais que nela atuam foram modificando suas posturas mediante as necessidades sociais e políticas. “Sabemos que é uma determinada concepção de ciência que orienta o projeto educativo” (FERREIRA, 2007, p. 237). Ao assumirmos determinada postura no contexto escolar, facilitamos o entendimento das atuações ali estabelecidas. Sob esta perspectiva é que surge a coordenação pedagógica, no intuito de gestar e articular as ações pedagógicas no contexto escolar.

O processo que constitui a atuação do coordenador pedagógico nasceu com a ideia de atender as necessidades de avaliar e organizar a escola, e também a ideia de construção de uma escola de qualidade, na qual o meio social, o ambiente e as diversas relações determinam o educar dos sujeitos, nasce à organização da polis, responsabilizando as escolas por este ofício, que, na sua organização, se dividiu para atender os que tinham direito ao ócio¹⁰, ou seja, a escola se dividiu para atender a classe dominante que precisava trabalhar a “elite”, enquanto a classe do proletariado representa a mão de obra do trabalho, a “mais-valia”¹¹.

Neste contexto de divisão de classes, Saviani (2003, p. 16) explica que a “função supervisora [...] vai assumir claramente a forma de controle, de conformação, de fiscalização e, mesmo, de coerção expressa nas punições e castigos físicos”. Desse modo, “a função do supervisor traz em si duas configurações: do pedagogo que supervisionava a educação (Paidéia) das crianças das classes dominantes e do capataz que supervisionava a educação (duléia) da classe trabalhadora” (SAVIANI, 2003, p. 16).

Com o processo de organização institucional da escola, para atender as classes sociais, é que se instituiu na educação, então, a ideia de supervisão educacional. E esta ideia, com o tempo, ganha importância a partir da organização que se traça na escola. Nesta trajetória, vale lembrar que a escola passou por

¹⁰ A palavra escola deriva do grego *skholé* e significa, etimologicamente, o lugar do “ócio”.

¹¹ Mais-valia é um termo criado por Karl Marx, e significa parte do valor da força de trabalho despendida por um determinado trabalhador, na produção, e que é remunerado pelo patrão. Utilizada no âmbito econômico e nas relações político-sociais como indicador da exploração da força de trabalho exercida pelo modelo (SAVIANI, 2003, p. 16).

manifestações religiosas e propostas de organizar um sistema de ensino com orientação laica¹².

Com o passar da história, esta modificação historicamente constituída é relacionada à organização escolar e, em cada período, reflete as posturas assumidas no âmbito escolar. Neste aspecto, pode-se entender como as relações e atuações do coordenador pedagógico foram estabelecidas no Brasil.

A coordenação pedagógica ganha espaço no contexto de articulação do projeto educativo com a Lei 7.023/97 (BRASIL, 1997), quando a atuação recebe a nomenclatura de coordenador pedagógico, como trata o seu Art. 7:

Os atuais cargos de Orientador Educacional e Supervisor Escolar, da estrutura do Magistério de 1º e 2º graus do Estado, mantidos os correspondentes quantitativos e nível de classificação, ficam transformados em cargos de coordenador pedagógico, cujas especificações abrangerão as atribuições das nomenclaturas ora transformadas, passando as mesmas a serem desempenhadas pelos ocupantes do cargo citado, de acordo com as necessidades dos estabelecimentos de ensino em que sejam lotados.

Como vemos a atribuição destinada à atuação da profissão do coordenador pedagógico tem origem nas funções antes realizadas pelo orientador e supervisor escolar. É importante ressaltar que em algumas regiões do país ainda existe a figura do coordenador no formato de controle.

A coordenação escolar passa por um momento de estruturação para redefinir o papel pedagógico no contexto escolar. Com a chegada da industrialização, surgiu o termo supervisão para atender a demanda com o objetivo de melhorar a qualidade e quantidade da produção. Posteriormente, o termo supervisão é incorporado pelo sistema educacional na busca pela melhoria do desempenho escolar. Segundo Lima (2008, p. 70), “no final do séc. XIX e início do séc. XX, a supervisão passou a preocupar-se com o estabelecimento de padrões de comportamento bem definidos e de critérios de aferição do rendimento escolar, visando à eficiência do ensino”.

Neste período, os estabelecimentos direcionaram suas preocupações para os conhecimentos científicos, dando maior significância para o ensino, e, com isso, a supervisão assumia o papel de transmitir, impor regras e julgar o trabalho do

¹² O termo educação laica consiste na educação formal que carece de conteúdo de natureza religiosa. Normalmente, é fornecida pelo Estado, de modo que orienta e atinge toda população, sem a preocupação de ensinar religião. (SAVIANI, 2015, p. 20).

professor, cumprindo as ordens postas pelo diretor. Logo, não havia construção do saber, e sim imposição de regras.

Para o autor, a ciência da educação, intitulada “escola nova”, tratou da supervisão com mais objetividade científica, e contrapôs o modelo tradicional. Ainda de acordo com Lima (2008), a Reforma Educacional Francisco Campos e o Decreto Lei 19.890/31 (BRASIL, 1931) assinalaram um avanço, pois a supervisão educacional no Brasil passou a assumir, além da atuação de fiscalizar, também a atuação pedagógica.

Posteriormente durante o Regime Militar o ensino era tecnicista e os projetos do governo de formação de professores influenciaram, maquiaram e resultaram na ideia de atuação pedagógica do sistema militar de ensino. Assim, apesar de as orientações serem pedagógicas, a atuação de supervisor mantinha o propósito de fiscalizar o trabalho escolar. Isso fica claramente explicitado na fala de Lima (2008):

A política do governo pós-64 tornou a educação explicitamente assunto de interesse econômico e de segurança nacional. No processo educacional, a supervisão escolar passou a exercer, nos diversos sistemas educacionais das unidades federadas, a função de controlar a qualidade do ensino, bem como a de criar condições que promovessem sua real melhoria, ao mesmo tempo em que se exigia do supervisor uma formação em nível superior (LIMA, 2008, p. 74).

Ainda Lima (2008) ressalta que:

A partir de 1975, percebe-se uma influência maior das ciências comportamentais na supervisão. Além disso, observa-se uma grande tendência de introduzir princípios democráticos nas organizações educacionais, aplicando-os ao papel do supervisor como líder democrático (LIMA, 2008, p. 70).

A partir desse momento técnico e autoritário, vivenciado pelo sistema educacional, com a ideia de supervisão bastante sedimentada, novos caminhos começam a surgir, direcionando uma concepção de identidade a este profissional. Nesta forma de organização do sistema educacional era necessária, no contexto escolar, uma diferenciação da “parte” administrativa da “parte” técnica, distinguindo as funções do supervisor educacional, do diretor e do inspetor. Como expõe Saviani (2003):

Momento de maior valorização dos meios na organização do trabalho educativo, tendo em vista a racionalização do trabalho educativo

onde os técnicos ganham relevância, também chamados de especialistas em educação, entre eles, o supervisor (SAVIANI, 2003, p. 27).

Isto ganha relevância no Parecer nº 252/69, que reformula e orienta os cursos de Pedagogia a se adaptarem em quatro habilitações: administração, inspeção, supervisão e orientação. É importante lembrar que o modelo de organização escolar era pautado na pedagogia tecnicista, com objetivo claro de garantir eficiência e produtividade do ensino. Estes propósitos ideológicos nos induzem a pensar o quão complexo é, ainda na atualidade, compreender a atuação educativa do coordenador pedagógico.

No modelo tecnicista, portanto, configurado nas décadas de 60 e 70, a supervisão era tida como uma especialidade do processo pedagógico, que garantia a efetividade, eficácia e resultados das práticas educativas na escola.

Já na década de 80, o sistema de ensino ganha outro desenho, começando pela reformulação da grade curricular da graduação, especificamente o curso de Pedagogia, com a retirada da formação do supervisor, transpondo-a para a pós-graduação. Transpareceu, naquele momento, um espaço de ressignificação do ensino, porém, ainda impregnado da ideologia do sistema, de supervisionar e controlar as ações educativas dentro da escola. Para Ferreira (2007),

[...] a relação planejamento e supervisão com a coerência do modelo real: dicotomia entre decisão e ação, necessidade de uma elite para planejar e controlar. Configura-se a supervisão como “função” controladora e meramente executora, já nesse ponto, impregnada de ideologia do sistema. (FERREIRA, 2007, p. 88, grifo da autora).

E ainda que,

Nesse contexto, justifica-se a supervisão escolar como meio para garantir a execução do que foi planejado no centro, exigindo cada vez mais pessoal cada vez menos qualificado e, portanto, preparados em curso de menor duração, o que diminui os custos de mão de obra. Essa constatação é perfeitamente coerente com a racionalidade que tem caracterizado o modelo de desenvolvimento brasileiro desde 1964, e que foi expressa nas reformas educacionais de 68 e 71 (FERREIRA, 2007, p. 71).

Com isso, a ideia de supervisionar estava diretamente ligada à situação de controle, a educação se pautava na transmissão de conteúdos selecionados para

atender tal ideologia, tendo como característica a competição, seleção e classificação, perpetuando o cultivo das desigualdades sociais.

Mas a sociedade foi se modificando e, com o passar dos anos, houve a necessidade de adaptações e transformações, apesar das limitações impostas pelo sistema. A concepção de democracia seguia em direção a uma concepção de gestão com responsabilidade coletiva, isso significou a descentralização da atuação do coordenador, igualmente realizada por todos os membros da escola.

Com a chegada dos anos 90, tem-se a perspectiva de que tais transformações e adequações, no âmbito educacional, acontecessem, pois os novos tempos exigiam que a escola acompanhasse esta dita transformação social para dar conta de formar os sujeitos deste tempo.

Dai iniciou um posicionamento de redefinição ao modelo educacional hierárquico autoritário, de controle, de competição, classificação, de transmissão de conteúdos e de conformismo. Para que ocorresse tal redefinição, seria preciso uma postura direcionada e diferenciada dos profissionais que atuam na escola, a fim de suscitar uma perspectiva nova para formar os sujeitos, inclusive o coordenador das ações no processo pedagógico, uma vez que, até então, a formação que estava posta no parecer 252/69 não atendia os anseios daquela nova perspectiva de sociedade e educação. Dessa maneira, a função de supervisor/coordenador seria reconhecida como aquela que poderia contextualizar as ações pedagógicas e, ao mesmo tempo, auxiliar e coordenar estudos e práticas educativas coletivas junto aos professores, atualizando o processo pedagógico para esta nova perspectiva de educação, escola e sociedade (LIMA, 2008, p. 77).

Com as modificações na sociedade e as adequações nas concepções de educação, o processo pedagógico nos últimos anos vem mostrando avanços, concebendo a educação e a formação de professores com possibilidades de transformação, lançando um enfoque mais reflexivo, participativo e responsável a toda equipe escolar. Esta concepção facilitou o entendimento e aceitação da atuação do coordenador pedagógico como suporte e apoio aos professores no âmbito escolar. Contudo, a realização deste trabalho passou a exigir do profissional, na atuação de coordenador pedagógico, a capacidade de criar, desenvolver métodos e análise para conhecer a realidade, com ações contínuas visando estabelecer relações internas. Em suma, a capacidade de compreender esta função como mediadora, colaboradora e participativa do ato educativo, junto aos

professores, respeitando as atuações e diferenças dentro da escola, muito embora a relação de poder persista.

Desse modo, percebe-se que as relações, as concepções e as práticas educativas no interior da escola vão se direcionando conforme a sociedade se modifica, conseqüentemente, também de acordo com as diferentes posições políticas, sociais e culturais que recaem sobre os profissionais que nela atuam. Isso interfere culturalmente em suas vidas, nos trabalhos, no pensar e agir.

Ao apresentar esta breve trajetória histórica, procuramos mostrar como se constituiu a atuação do coordenador pedagógico, apontando, todavia, que ainda é possível perceber que a relação entre a coordenação e os professores, na mediação do processo educativo, nem sempre são harmônicas. É preciso lembrar, como afirma Pimenta (2008, p. 7), que o trabalho pedagógico é essencial na organização e na efetivação das relações, uma vez que “ultrapassa a sala de aula e a determina, configura-se como essencial na busca de novas formas de organizar escola para que seja, efetivamente, democrática”.

Embora a escola queira transformar-se, necessita, antes, apropriar-se conscientemente dos conflitos e estar atenta aos saberes e serviços prestados pela coordenação pedagógica a quem ensina e aprende.

A educação contemporânea precisa atender a algumas especificidades para tentar dar conta das necessidades do nosso tempo, e a figura do coordenador pedagógico surge, neste cenário, como um mediador das práticas educativas, que traz em seu bojo a criatividade como aspecto de construção do saber (MAGALHÃES, 2014, p. 38).

Neste sentido, na educação contemporânea todos os sujeitos são aprendentes e, ao mesmo tempo, também ensinam, enquanto estabelecem as relações educativas nas diferentes atuações existentes na escola. Magalhães (2014, p. 43) diz que “todos os sujeitos da escola são aprendentes: alunos, professores, coordenação, diretor, funcionários”, isto porque o processo de ensino e aprendizagem é um processo indissociável no âmbito educacional, podendo superar até as barreiras hierárquicas e autoritárias (Figura 1), presente no contexto educacional.

Figura 1 – Perspectiva hierárquica moderna

Fonte: adaptado de Magalhães (2014).

Isto não significa, no entanto, que a hierarquia e a autoridade verticalizada deixem de existir. Mas, por outro lado, que se horizontalizem, de modo a respeitar cada um dos sujeitos inseridos no âmbito escolar, promovendo o bom funcionamento do ato educativo (Figura 2). Esta horizontalidade é característica da perspectiva contemporânea. Ambas, verticalidade e horizontalidade estão ligadas a concepções de práticas de educação, uma tradicional e outra progressista.

Figura 2 – Perspectiva contemporânea

Fonte: adaptado de Magalhães (2014).

Na perspectiva contemporânea defendida por Magalhães (2014) e apresentada neste trabalho possui perspectiva emancipadora, considera todos os sujeitos como aprendentes, sendo possível a adaptação a uma educação que exige dos profissionais envolvidos no processo educativo uma reflexão dinâmica que ajude a superar a perspectiva hierárquica moderna, refletindo numa perspectiva conceitual emancipadora, visando uma educação libertadora, com significância social. Neste processo, os sujeitos se mobilizam para romper a passividade e acomodação da educação tradicional, com relações sociais direcionadas para práticas educativas emancipadoras.

Estas práticas no processo sócio-educacional poderão manifestar-se como “*recusa do velho*”, “pois sua função é disponibilizar uma inclusão social pela emancipação” (FREIRE, 2003, p. 35), pautada em práticas educativas e pedagógicas, buscando desenvolver, nos sujeitos, o senso reflexivo de pensar o mundo de forma humana, para (re)construção do processo educativo. A perspectiva contemporânea possibilita aos profissionais ou sujeitos desenvolverem compreensão ética compromissada com relações, ações reflexivas e críticas para novas descobertas na realidade educacional.

Para Morin (2000, p. 49), temos a necessidade de chamarmos “uma reforma do pensamento e da educação que permita desenvolver o mundo de conhecimento, através das relações e dos contatos globais”. A reforma da educação e do pensamento possibilita realizar ações inovadoras, com compromisso ético, humano e social, relevantes para a (re) construção do processo educativo e superação de ações conservadoras.

As ações dos profissionais estão entrelaçadas com objetivo de transformar o ato educativo da perspectiva hierárquica para a perspectiva emancipadora. Isto posto, a trajetória histórica da atuação do coordenador pedagógico se mantém até os dias atuais, continua avançando, ainda, que nem todas as posturas tenham sido modificadas e/ou adequadas, permanecendo alguns vestígios da perspectiva hierárquica, pois cada sujeito faz sua escolha de acordo com as realidades vividas por ele no seu contexto histórico-cultural.

Tais considerações provisórias fazem parte da construção e estruturação da atuação do coordenador pedagógico e de sua identidade, atuação esta que favorece no ambiente escolar, uma gestão democrática, participativa, na qual o coordenador é o elemento fundamental para promover e buscar a integração dos sujeitos, as

relações interpessoais e o envolvimento no processo de ensino e aprendizagem, bem como lidar com as diferenças, tornando a escola mais dinâmica, reflexiva e participativa, contribuindo para a construção de uma educação emancipadora.

3.2 O significado da atuação do coordenador pedagógico no contexto escolar

Para entender o significado e importância da atuação do coordenador pedagógico no contexto educacional brasileiro, é preciso percorrer a trajetória histórica da atuação do supervisor e sua transfiguração e ressignificação no contexto escolar, com nova roupagem, bem como seu significado nas ações pedagógicas, na organização do trabalho escolar e na formação permanente, visando compreender e melhorar a prática pedagógica, valorizando a cultura escolar para uma efetivação do projeto político pedagógico unificado, dando vida ao ambiente escolar, com sua identidade e autonomia de autofazer-se no contexto educacional.

[...] a autonomia da escola reside na sua capacidade de autogovernar-se e autoproduzir-se na dimensão do pedagógico, visando a promoção da aprendizagem significativa para todos, a partir da vida cotidiana. [...] E o projeto político-pedagógico é que constitui o estatuto e o caráter da escola ir autofazendo, construindo sua identidade e sua autonomia (CARVALHO, 2006, p. 181-182).

Isto nos leva a refletir sobre as políticas e as práticas pedagógicas empreendidas no contexto escolar, e perceber as imbricações contidas no processo de significação da identidade, de autonomia e nas ressignificação da atuação do coordenador pedagógico no contexto escolar, atendendo as necessidades escolares com compromisso. Conforme Carvalho (2008), a coordenação pedagógica requer comprometimento do profissional no exercício de sua atuação social com a escola, oriunda da atividade docente.

Em nossa realidade a coordenação pedagógica é ocupada por um professor que desempenha atividade docente na escola. Isso significa dizer que o coordenador é um professor que deve comprometer-se como o trabalho pedagógico de sua escola (CARVALHO, 2008, p. 135).

As expressões “em nossa realidade” e “na sua realidade” significam a mesma coisa, a palavra realidade caracteriza a qualidade do real, e as compreensões das

práticas educativas cotidianas somam o conjunto de significados produzidos historicamente acerca da coordenação pedagógica. Também é necessário explicitar o papel social da escola na compreensão que circunda o assunto.

De acordo com Paro (2008), estudioso do assunto, há duas formas de conceituar a educação: a concepção do senso comum e a concepção crítica. Na concepção do senso comum, a educação é entendida como “a simples passagem de conhecimentos de quem sabe para quem não sabe” (PARO, 2008, p. 20). É o que Freire (1987), na obra “Pedagogia do Oprimido”, nomeia como “Educação Bancária”. Nesta concepção, em que a educação consiste na transmissão de conhecimentos, conteúdos e informações, a coordenação pedagógica se torna mera organizadora da rotina escolar. Nestas situações do cotidiano, ocorrem inúmeras distorções no que se concebem como processo pedagógico, atividades afins são desenvolvidas de forma administrativamente imposta, não dando oportunidade de decisão aos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Paro (2008) assegura que, no sendo comum,

[...] educação e ensino são tidos por sinônimos: ambos se reduzem a passagem de conhecimentos – ainda que se trate de valores ou atitudes. O importante é sempre o conteúdo, o educador é o simples provedor de conhecimentos e informações; e o educando, o mero receptáculo a tais conteúdos (PARO, 2008, p. 09).

No senso comum, a “Educação Bancária” a que se refere Freire, se resume a transmitir conteúdos, na sua essência, de forma verticalizada, oral ou escrita, de quem ensina para quem aprende, anulando a subjetividade do indivíduo, interferindo no comportamento do outro. Neste ponto, Paro (2008, p. 27) visualiza a segunda conceituação, a concepção crítica: “Para a educação, a principal implicação dessa condição do humano diz respeito ao tipo de sociedade que se tem em mente em termos políticos e, por conseguinte, ao tipo de homem político que se pretende formar”.

A educação interfere na formação do ser humano como ser social e político, bem como na apropriação da cultura que, por sua vez, interfere na natureza ao criar condições próprias de existência. A partir destes contextos: social, político e cultural cabe ressaltar que o papel do coordenador pedagógico assume um caráter mobilizador do projeto pedagógico, entendendo “que o papel fundamental do

coordenador reside na capacidade de mobilizar os professores, alunos e comunidade para a constituição e concretização do projeto político pedagógico da escola” (CARVALHO, 2008, p. 139).

O autor chama a atenção sobre a importância do coordenador pedagógico para mobilizar e gestar o projeto político pedagógico da escola. Igualmente importante é o entendimento do processo histórico em torno da “configuração” da atuação do coordenador no ambiente escolar. Desde a educação jesuíta, no Brasil, tem se reformulado o plano de ensino para tal “organização”, sempre atendendo os interesses de determinada classe social.

Neste cenário, a ideia de supervisão foi constituída por regras para normatizar pessoas e atividades aliadas ao ensino, uma organização através da figura do supervisor escolar. Com o Parecer 252/69, são extraídos os requisitos para conferir o “status” da supervisão escolar e, ao curso de Pedagogia, como apontado anteriormente.

Com a emergência da urbanização e o crescimento industrial brasileiro acelerado, a escola recebe a incumbência de formar “mão de obra” qualificada. Assim, para Saviani (2003, p. 31), o curso foi reaparelhado com o propósito de “formar, entre os vários especialistas, o supervisor educacional. [...] o trabalho dominante do homem coincidirá com a função supervisora, a atividade de controlar e comandar o trabalho pedagógico na escola”.

O autor esclarece que passaram a ser exigidas qualificações específicas dos cursos, especialmente o de Pedagogia, para atender a demanda, com isto, se configurava a divisão social do trabalho, onde uns pensam, mandam e decidem e outros cumprem as normas. Neste contexto, o profissional se tornou um cumpridor das normas, o que dificultou a definição do papel do coordenador, que foi apresentada e concebida de forma negativa, oriunda da função do supervisor escolar, a qual tinha os objetivos de controlar e fiscalizar, dentre outros. Para configurar a atuação da coordenação pedagógica de forma positiva, ela deve ser entendida como articuladora e gestora do projeto político pedagógico, através da fomentação, participação e reflexão nos meios educacionais. Neste momento, a figura do coordenador passa, então, a ser entendida como atuação para desenvolver práticas educativas no espaço escolar.

Com a perspectiva de efetivar as práticas pedagógicas na escola, a atuação da coordenação pedagógica começa a ganhar relevância para atender as demandas

das práticas educativas no contexto escolar, além se superar as contradições e conflitos postos pelo sistema e políticas socioeconômicas, e também se apropriar das finalidades do exercício das práticas educativas e como são desenvolvidas, caracterizando-a como árdua e complexa. Apesar das dificuldades ocorridas ao longo do contexto histórico da educação brasileira, da territorialidade e da pouca valorização na escola, a coordenação pedagógica precisa entrelaçar suas ações nas atividades de natureza político-pedagógica e social, com relação intra e interpessoal e ética, objetivando a formação do sujeito participativo, coletivo e democrático-crítico, desenvolvendo, assim, ações voltadas para interação de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, e estimular o desenvolvimento do projeto político pedagógico, por meio de reflexão e ações coletiva, participativa e formativa contínua para efetivar o projeto educativo no contexto escolar.

A atuação do coordenador pedagógico, no sentido de compreender o contexto do projeto educativo e o seu significado, implica na compreensão da prática educativa e nas políticas empreendidas na escola. A atuação pedagógica é “ocupada por um docente”, e, para Carvalho (2008, p. 135), este se torna compromissado com o trabalho pedagógico, empenhado em práticas educativas sociais e dar significação às ações pedagógicas positivas, articuladas no projeto político de participação e fomento da parceria do coordenador pedagógico no desenvolvimento do ensino-aprendizagem, prática e atividade político-pedagógica e social no contexto escolar, na mediação do saber-fazer pedagógico, engrenado com o exercício da atuação significativamente com respeito, sendo reconhecido não pela atuação técnica, mas sim pela ação-reflexão-ação transformadora e (re) construtora do ato educativo coletivo no projeto político e pedagógico da escola.

3.3 O papel do coordenador pedagógico: a partir da racionalidade emancipadora

[...] não adianta mudar o vocabulário [“substituir” “supervisão escolar” por “coordenação pedagógica”] se não for mudada a ideologia (GADOTTI, 1998, p. 107, grifos do autor).

O pensamento de Gadotti (1998) nos remete a algumas considerações acerca das ações e dos pressupostos que caracteriza o valor das políticas pedagógicas para o trabalho do coordenador pedagógico, na tentativa de compreender sua

atuação e o significado da nomenclatura “coordenação pedagógica”. Com a contribuição de Pinto (2006) é possível compreender a organização do trabalho pedagógico na escola, representado pelo conjunto de atividades e práticas educativas articuladas ao projeto político no campo pedagógico.

A coordenação do trabalho pedagógico procede desse modo, com a articulação dos processos educativos das diferentes aulas de uma mesma turma, das diversas turmas entre elas e as demais práticas educativas que acontecem em outros espaços escolares (PINTO, 2006, p. 151).

Segundo o autor, o trabalho da coordenação pedagógica articula todas as atividades envolvidas no processo educativo, entrelaçando-as com os diferentes saberes, juntamente com os professores e alunos, os quais são agentes essenciais para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. A articulação do vínculo pedagógico aos demais agentes educativos favorece uma atuação coerente para mediar o projeto educativo e ressignificar a atuação pedagógica. Esta apresenta o entendimento que a supervisão surge na ideia de fiscalizar e atender os pressupostos ideológicos do sistema que exigia produtividade, eficiência e resultados. Ao mesmo tempo, a concepção de fiscalização é compreendida como ultrapassada, mas ainda presente na prática do coordenador, com ações trazidas do termo anterior, “supervisão”, carregando as marcas das normativas, rotinas, programas e ações determinadas por regras repetitivas. Gadotti (1998, p. 108) salienta que, a seu ver, “uma supervisão liberta deveria se aproximar do sentido que dá Antonio Gramsci ao intelectual, isto é, o organizador da produção cultural”.

Dessa forma, o coordenador pedagógico tem o papel de organizador do trabalho pedagógico no ambiente escolar, que consiste no núcleo das atividades escolares e no conjunto de práticas educativas do processo de ensino e aprendizagem. Esta organização deve estar pautada em práticas educativas que promovam a formação humana e social, constituindo, assim, o projeto educativo. Com isso, se estabelecem a organização das aprendizagens, das relações de produção e atuação com valores éticos, políticos, sociais e culturais, promovendo um trabalho coletivo, acolhedor e afetivo, decorrente das relações traçadas humanamente, pois, se o propósito da educação está na formação do homem, então as ações do coordenador pedagógico também devem estar a serviço da promoção daquilo que histórica e culturalmente constituiu o ser humano.

Sendo assim, o coordenador trabalha com a prática pedagógica, organização política, formação e avaliação do processo pedagógico e construção do projeto educativo político-pedagógico da escola, considerando que “na sua atuação direciona mediação para prática educativa e a “efetivação” da transformação dos sujeitos para o ser mais atuantes, enfim a transformação da prática social” (FREIRE, 1978, p.19, grifo do autor).

Para exercer a atuação ou ação de coordenador pedagógico, o profissional precisa apropriar-se de informações e conhecimentos de natureza pedagógica para mediar o processo didático e curricular implementado na escola, havendo, também, a necessidade de uma formação para acompanhar as relações didáticas e pessoais instituídas no cotidiano escolar. Para Domingues (2014), ao coordenador pedagógico está reservado

[...] um importante papel nesse processo, pois ele é o gestor crítico, cooperativo, responsável pela observação das práticas, pela propositura das reflexões, pelas intervenções no sentido de promover o compromisso coletivo e cooperativo no desenvolvimento das ações formativas que desemboquem em práticas reflexivas (DOMINGUES, 2014, p. 140).

O coordenador deve ser capaz de promover reflexões e relacioná-las com os saberes e fazeres pedagógicos na escola, e agrupá-las ao projeto político pedagógico com participação coletiva, para que a escola se torne um ambiente de cooperação, com autonomia para realizar a atuação pedagógica democraticamente. Para tanto, torna-se imprescindível se contrapor às relações funcionais pautadas no autoritarismo.

A concepção político-pedagógica nos ajuda a conceber e associar o significado da liberdade para a conquista da autonomia com responsabilidade, nas decisões e opções de trabalho que o coordenador pedagógico executa. No seu papel, ele acaba por lidar, ainda, com conceitos, descrições de métodos de ensino e atribuir significados aos processos avaliativos e éticos, bem como evidenciar os princípios éticos, políticos, culturais e sociais no processo educativo.

Desempenhar seu papel no cotidiano escolar requer do coordenador pedagógico uma clareza dos pressupostos que caracterizam o valor da política educativa. Deve partir do conceito e princípio de uma racionalidade emancipadora (FREIRE, 1987), direcionada às atividades educativas no contexto escolar,

deduzindo, assim, a racionalidade que propõe para os sujeitos inseridos neste contexto, que atuam e se sobrepõem de forma contrária a certa racionalidade técnica que possa estar instalada na gestão escolar.

Uma organização da política pedagógica embasada no projeto de construção das relações escolares, na conceituação da racionalidade emancipadora, no modo como penso, ancora-se nos pensamentos de Freire (1987), Lima (2001), Paro (2008), Veiga (1995) e Carvalho (2008). Vale salientar que os modelos de organização estão estruturados de formas plurais, diversas, contraditórias, dinâmicas e de caráter dualista.

Este caráter dualista é constituído de duas maneiras: primeiramente, depende da compreensão de produção que se refere à interpretação social e política, este é o produto da reflexão crítica; e o segundo, da reprodução, da interpretação da racionalidade e do pragmatismo, sendo este produto de alienação¹³, ambos coexistentes na gestão escolar, mas a (re) constituição disso pode ser realizada pelo coordenador pedagógico, desde que tenha possibilidades e condições para materializar o processo do racionalismo emancipatório. Freire (1987, p. 20) afirma que “Para pensar a escola, é preciso repensar a ação do homem em sociedade e essa busca só é possível a partir dos homens em entendimento na ação dialógica, como forma de responder à manipulação por meio da organização”.

Com a organização do trabalho escolar, o coordenador pedagógico consegue ordenar as ações no contexto escolar, criando, recriando e reproduzindo ações de organizações partindo das já empreendidas neste, constituindo, desta maneira, o processo de organização com releitura, análise e interpretação da realidade. Nesta ideia de organização, o coordenador pedagógico evidencia ações educativas no seu papel/atuação no contexto escolar, e pode, assim, abrir mão da condição de fazer análise e reflexão, para realizar e promover a interpretação coletiva, baseando-se na racionalidade política e emancipadora. Para Lima (2001), isso é entendido como uma forma de organização escolar exercida com ações educativas encadeadas pelas prioridades, práticas e ações de valorização, considerando o arranjo político, tendo em vista o:

¹³ Alienação: termo retomado pela Teoria do Cotidiano como forma de explicar o processo reprodutivo das atividades desenvolvidas sem serem submetidas a um processo avaliativo e reflexivo para superação da cotidianidade. (DUARTE, 2001).

[...] quadro de certas regras e de certos arranjos estruturais, morfológicos e de poder, mas também, indubitavelmente, como fatores de criação e de recriação permanentes, de outras regras e de outras estruturas igualmente possíveis num futuro mais próximo, e mais inventável e manejável [...] (LIMA, 2001, p.114).

A interpretação que se dá ao arranjo da política para uma organização democrática da escola possibilita a (re) construção participativa, coletiva da gestão democrática, sendo compreendida como instituição/local de trabalho e não como prédios e meros instrumentos. Através deste pensamento pode-se associar ao entendimento da negação¹⁴ que está ajustada na cultura do positivismo, o qual, (re)nega a natureza política da escola, porque se compromete com a racionalidade técnica, isto é um dos pressupostos da organização que pode estar penetrado na ação do coordenador pedagógico, impedindo-o de desenvolver a racionalidade emancipadora e também libertadora com amplitude de uma prática educativa, democrática, dialógica, no contexto escolar (FREIRE, 1987).

Partindo desse aspecto, o ambiente escolar é percebido de maneira favorável a uma aprendizagem significativa, de relação mutuamente respeitosa e com concepções entrelaçadas, objetivando a construção humana e necessita dialogar e entender esta (re) elaboração da racionalidade como determinação para transformação da humanidade, concebida como inacabada e inconclusiva, isto é, uma essência para a reinvenção e transformação social. Com isso, a racionalidade técnica de controle das ações e comportamentos humanos, encontrada na gestão

¹⁴ Utilizado em muitos sentidos, o conceito de negação faz referência direta ao ato explícito de negar, de não aceitar ou não aprovar determinadas circunstâncias, situações ou fenômenos. Exercer a negação é, em termos linguísticos, simplesmente dizer “não” (podendo isto ser falado de diversas maneiras). Quando uma pessoa nega ou não aceita algo que não está de acordo com isso e, quando não considera que tal situação, fenômeno ou opinião seja a certa. Em termos psicológicos, a negação é um dos fenômenos mais característicos dos indivíduos para evitar lidar com situações ou circunstâncias que geram algum tipo de conflito. A negação é entendida como um mecanismo de defesa que leva uma pessoa inconscientemente a evitar aceitar ou perceber a realidade que vive. A ideia de negação psicológica criada por Sigmund Freud, que sempre analisou de maneira profunda o inconsciente do ser humano, o campo mental e emocional que um não domina está presente em nosso comportamento de uma ou outra maneira. Quando falamos de negação estamos nos referindo ao mecanismo pelo qual uma pessoa nega a realidade, criando algum tipo de conflito interno, sofrimento, angústia ou dor. A negação é comum em situações extremas como, por exemplo, quando uma pessoa sofre a perda de um ente querido, ou quando ocorre uma separação amorosa, mas também pode estar presente em situações cotidianas comuns, mas que provocam algum desconforto. Como por exemplo, situações em que uma pessoa recebe uma crítica negativa e não reconhece o seu erro para não aceitar sua falha ou limitação. A negação é, sem dúvida, um impedimento para o desenvolvimento de uma vida plena e estável que envolve a pessoa em uma realidade fictícia que não pode durar por muito tempo. A aceitação do que está ao seu redor e trabalhar para melhor lidar com o que está acontecendo, é precisamente o melhor caminho a seguir (DUROZOI, 1942/1993).

escolar como ação estratégica, dá lugar a uma gestão escolar participativa, coletiva e com visão de transformação e organização do meio, sem padrões rígidos de normatização, sustentada na atuação da pessoa e na organização de um processo dialético de possibilidades e não de dificuldades (FREIRE, 1987).

No tocante à concepção emancipadora e dialógica proposta por Freire (1987), é relevante ressaltar que, na composição escolar, existem dois tipos de estruturas: a administrativa e pedagógica. A estrutura administrativa direciona suas ações para os recursos, financeiras e físicas; já a estrutura pedagógica incorpora ações das políticas que geram o processo de ensino aprendizagem e, conseqüentemente, o currículo. Nesta última evidencia-se a ação do coordenador pedagógico, que é a coordenação das práticas educacionais com finalidades de constituir o projeto educativo. Segundo Veiga (1995),

A análise da estrutura organizacional da escola visa identificar quais estruturas são valorizadas e por quem, verificando as relações funcionais entre elas. É preciso ficar claro que a escola é uma organização orientada por finalidades, controlada e permeada pelas questões do poder (VEIGA, 1995, p. 25).

A autora chama a atenção para o valor político das práticas cotidianas na escola, afirmando que estas devem estar ancoradas numa perspectiva de construção de um projeto político-pedagógico escolar com fomentação de coletividade e práticas educacionais que possam cumprir os propósitos e intenções de organização emancipadora de forma coerente ao projeto educativo. Aponta ainda a autora:

A inovação emancipatória ou edificante é de natureza ético-social e cognitivo-instrumental, visando à eficácia dos processos formativos sob a exigência da ética. A inovação é produto da reflexão da realidade interna da instituição referenciada a um contexto social mais amplo (VEIGA, 2003, p. 279).

E continua Veiga (2003), salientando a dimensão da perspectiva emancipatória no cotidiano escolar:

A elaboração do projeto político-pedagógico sob a perspectiva da inovação emancipatória é um processo de vivência democrática à medida que todos os segmentos que compõem a comunidade escolar e acadêmica participam dela, tendo compromisso com seu acompanhamento e, principalmente, nas escolhas das trilhas que a

instituição irá seguir. Dessa forma, caminhos e descaminhos, acertos e erros não serão mais da responsabilidade da direção ou da equipe coordenadora, mas do todo que será responsável por recuperar o caráter público, democrático e gratuito da educação estatal, no sentido de atender os interesses da maioria da população (VEIGA, 2003, p. 279).

Assim a autora explicita a dimensão da perspectiva emancipadora para orientar as ações da gestão escolar, com comprometimento de todos os saberes envolvidos neste contexto, possibilitando ao coordenador pedagógico exercer seu papel com responsabilidade para recuperar o público, democrático, coletivo, ético, social, cultural e gratuito da educação. Para esta consolidação, as relações no interior da escola exigem o rompimento da racionalidade técnica burocrática para realizar ações educativas que permitam aprender, pensar e agir no mundo de modo coerente, num contexto social mais amplo.

3.4 O envolvimento da coordenação pedagógica na organização escolar

Aqui ressaltamos a importância de refletirmos a(s) problemática(s) que estão ao redor da coordenação pedagógica no que se refere à estruturação e organização da escola, que assume o papel de gerir o projeto político pedagógico juntamente com os demais sujeitos inseridos no contexto. Desse modo, a escola precisa ser compreendida como:

[...] local onde se ensina, precisa ser transformada, principalmente, num local onde se aprende, onde se fala, onde se ouve, onde se respeita, onde se ama; um local onde as singularidades, as diferenças, os confrontos e os fatos se misturam e se completam, numa dinâmica de alternativas, esperanças e possibilidades (LIMA, 2001, p. 103).

Assim sendo, a escola é um espaço de trabalho com possibilidades abertas às participações coletivas para reconstrução crítica dos saberes, com intuito de aproximação das reais necessidades e de conduzir condução de um projeto educativo emancipatório. Neste espaço de possibilidades, o coordenador, no exercício da organização do trabalho pedagógico, tem uma atuação fundamental e significativa na dimensão pedagógica: mediar e articular ações educativas, visando uma qualidade de melhora na formação permanente e no processo de ensino e aprendizagem. A escola articulada com o trabalho coletivo tem maiores

possibilidades de se perceber e superar também os conflitos e concepções que cercam as ações escolares. Neste ponto, os condutores das reformas político-pedagógicas propõem reformas mais centradas nos problemas em torno da coordenação pedagógica, que delegam à escola a configuração de espaço de conhecimentos e não de resoluções dos problemas, configurando e caracterizando a escola como espaço de construção saber.

A contextualização da organização escolar como espaço de construção do conhecimento perpassa as reformas da educação com postulações constituídas ao longo da história e acerca da evolução do ensino brasileiro. Desde décadas passadas, as reformas foram caracterizadas por determinada regulação da sociedade, desse modo interferiria e alteraria as ações de organização de tempo-espaço e os saberes escolares. Se fizermos uma retrospectiva das décadas anteriores, veremos que a organização do ensino e as reformas atendiam o conjunto de conhecimentos, e estes eram centrados no professor, como detentor do conhecimento, perspectiva da concepção de “Educação Bancária” preconizada por Freire (1978, p. 20), que passa a ideologia da produtividade. Esta ideologia estabelece a ideia de uma escola nova para preparar e formar os sujeitos, atender a exigência da sociedade, tendo com exclusividade os conhecimentos, isto identificaria o porquê da escola.

A escola, neste cenário, exerce o papel de fabricar e formar o professor para se ajustar nas exigências impostas, de organização da escola, disciplina, dos conteúdos e da avaliação. Ao professor cabia transmitir, no espaço escolar, os conteúdos sob a forma de verdades absolutas, e isto era instituído na prática educativa. Contudo, para Carvalho (2005, p. 130), a escola deve ser considerada “como um espaço de trabalho, na perspectiva de evidenciar as diferentes atuações postas no seu interior, bem como elas se articulam na ação pedagógica no cotidiano da sala de aula”.

No pensamento do autor, a perspectiva de conceber a escola como construção do conhecimento articulada à ação pedagógica consiste no espaço da escola, nas diferentes atuações e no cotidiano da sala de aula. Desse modo, a atuação do coordenador pedagógico é evidenciada com propósito de coordenar o processo educativo de aprendizagem para atender as atuações político-pedagógicas, com finalidade de contribuir e buscar alternativas educativas para o desenvolvimento da atuação pedagógica, com possibilidades de entendimento da

escola como instituição social onde todos os envolvidos se educam e de compreensão das contradições postas neste contexto, mas é necessário, argumenta Carvalho (2005), entender que:

A reflexão acerca da função política da escola tem a finalidade de contribuir com a busca de novas alternativas pedagógicas diante das contradições da escola atual. [...] A escola é uma instituição social que se articula à história, ao movimento social e que, ao mesmo tempo em que expressa de modo amplo os projetos políticos e econômicos da sociedade a que pertence, adota uma postura crítica diante da realidade social. Entendida aqui como o lugar onde o professor e alunos vivem juntos a aventura de educar-se. (CARVALHO, 2005, p. 130)

O autor enfatiza a importância de nos apropriarmos dos processos condutores que constituem a história educacional, instigando-nos a perceber a concepção crítica, para questionar e compreender as nuances¹⁵ que a escola adquiriu até hoje, direcionando os olhares para o currículo, a organização do “espaço-tempo” das ações educativas e a formação inicial e contínua do professor. Durante o processo de investigação nas escolas públicas do Município de Santo Antônio do Leste – MT observamos que as atuações das coordenadoras pesquisadas e as políticas educacionais não estão direcionadas para ações educativas de formação docente. Neste processo de organização das ações educativas, o coordenador pedagógico exerce uma atuação importante na organização do trabalho escolar e na formação docente, isto influencia na qualidade das atividades dos professores e também no ensino aprendizagem, já que o coordenador pedagógico articula ações para o processo de mediação de suas práticas com possibilidades de consolidação do diálogo, da participação, do trabalho coletivo para efetivação de práticas voltadas para a formação contínua de todos, com foco no aspecto político-social da escola, capaz de superar os desafios encontrados na escola, tornando o ato educativo mais humano.

Talvez isto viabilizasse o processo de “naturalização”, desapropriando o saber e as práticas egocêntricas e formais, embutidas nas imposições das políticas, programas e hierarquias das funções no contexto educacional. Com a nova Lei de

¹⁵ Nuance significa uma diferença pequena ou leve, uma variação ligeira. A palavra nuance é de origem francesa, de *nuer*, “sombrear, tapar com nuvens” e essa do latim *nubes*, “nuvem”. O primeiro uso conhecido do termo foi em 1781. É um termo utilizado para expressar diferença entre coisas de uma mesma categoria e também para fazer comparações onde existe uma diferença muito apurada/sutil/tênue (CARMO, 2005).

Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei 9.394/96 (LDBEN), a qual proporciona e outorga uma base legal de certa autonomia para a gestão escolar executar e gestar a proposta pedagógica, administrativa, de recursos humanos, materiais e financeiros, para atender a funcionalidade da gestão escolar. O Ministério da Educação (MEC) implementa ações, programas e repasses financeiros para manter as escolas, enfim, a educação, com objetivos de resolver a situação educacional brasileira nos indicadores educacionais, na universalização do ensino e para garantir o acesso e permanência dos alunos na escola, deixando de lado a questão de transformação da educação brasileira num propósito emancipador.

Em que pesem as ações e programas do governo, a escola melhorou, mas ainda carece de infraestrutura, não obteve sucesso e, na maioria das vezes, oferece um ensino no “viés tecnicista”. Além disso, sua estrutura permanece na seriação, multisseriados, sala superlotadas e, frequentemente, sem atendimento pedagógico adequado às necessidades discentes, o que resulta em sérios problemas de aprendizagem e dificulta o trabalho da coordenação pedagógica. Neste aspecto, a escola como instituição educacional sobressai desta dificuldade com ações educativas que possibilitam uma reflexão das práticas educativas empreendidas num tratamento especial curricular de práticas compromissadas com o fator social, garantindo aos alunos um ensino e um aprendizado que visem torná-los pensantes e capazes de construir elementos de compreensão e apropriação de conhecimento, de se fazerem sujeitos para a construção de uma sociedade humanizada.

Portanto, a escola, ao longo da história, vem sofrendo com políticas educacionais marcadas pela regularização sistêmica, as quais determinam inúmeras dimensões para o trabalho administrativo e pedagógico, sem falar da estrutura que compõe esta organização. Tal estrutura é oriunda da “dimensão racional”, do pragmatismo e da racionalidade técnica, já apresentada anteriormente neste trabalho, a partir da qual os sujeitos do processo apresentam caráter adaptativo, acomodado e que aceita as imposições de forma passiva.

Em vista disso, Paulo Freire defende uma ação contrária, isto é, que as ações educativas neste contexto estejam num processo dialético, em constante movimentação dialógica para resolução da problemática organizacional da escola.

Referindo-se a esta problemática, Lima (2001) pondera:

As organizações são vistas como formas de realização de objetivos e de preferências, numa visão instrumental centrada na orientação para a tarefa e na importância das estruturas organizacionais. Deste modo, a ação organizacional é entendida como sendo o produto de uma determinada decisão claramente identificada, ou de uma escolha deliberada, calculada, em suma, racional (LIMA, 2001, p. 21).

O autor chama atenção para o tipo de dominação existente no cotidiano escolar por meio do “legalismo” burocrático, da materialidade dos diagnósticos, dos gerenciamentos dos recursos e instrumentos da escola, nestes moldes, a educação perpetua a ideologia da eficiência e eficácia na ação educativa conduzida pela gestão escolar. Em contraposição a esta gestão burocrática, e objetivando certa autonomia em torno dos problemas que envolvem a organização do trabalho escolar, em especial a coordenação pedagógica, tem-se como exigência uma reflexão que visa à compreensão do saber e fazer pedagógico, motivada pela luta deste fazer.

Através da organização do trabalho pedagógico escolar, mediado pelas articulações e coletividade gestada pela coordenação pedagógica, a escola passa a ter mais possibilidade para perceber-se como espaço de trabalho e de (re)significação do processo ensino e aprendizagem, nas diferentes atuações e concepções dentro do contexto escolar e como são articuladas nas ações pedagógicas cotidianas. Essa compreensão do processo facilita ao coordenador pedagógico uma real organização do trabalho na escola, numa dimensão pedagógica coerente com os propósitos de educação libertadora e com uma gestão do pedagógico, visto como parceiro e articulador do projeto educativo entre diretor e demais funcionários, estabelecendo as relações sociais e éticas.

A organização do trabalho pedagógico em si exerce uma atuação de grande importância e significado na dimensão da organização pedagógica, na formação docente e na qualidade do ensino e aprendizagem, para isto, precisa estar imbuída no processo educativo social, idealizando a compreensão da realidade, das necessidades e de seus déficits num propósito de melhorar a educação com qualidade. Freire (2006, p. 21) considera que é “impossível atacar esses déficits sem despertar a consciência do outro”. Ainda que na concepção de construção social, nos moldes organizacionais da escola, persistam os elementos externos pragmáticos de força de poder, isso pode ser superado através dos elementos

internos, contestando e contrapondo os ideais das forças de poder. Com esta contraposição, a escola viabiliza outra significação dos atos educativos, abrindo novos horizontes, nas soluções e reavaliando coletivamente o projeto educativo na escola para que aconteça a prática educativa emancipadora e social e o papel do coordenador pedagógico.

O coordenador pedagógico envolvido e ciente da sua atuação social no contexto escolar deve se apropriar da perspectiva emancipadora de educar para que, através de sua prática, as lutas se evidenciem a fim de trazer à tona os problemas existentes na escola, posicionando-se contra a prática conservadora e acomodada que oculta a realidade. De acordo com Freire (2006), uma prática conservadora “procura acomodar, adaptar os educandos ao mundo dado”. A perspectiva emancipadora possibilita ao coordenador pedagógico inquietar os educandos, são todos aprendentes e reinventores de sua realidade. A prática emancipadora de educar procura “inquietar os educandos, desafiando-os para que percebam que o mundo dado é um mundo dando-se e que, por isso mesmo, transformado, reinventado”. (FREIRE, 2006, p. 30),

Neste sentido, evidenciamos a importância de trabalhar e envolver-se com a realidade, propondo uma prática colaborativa e mediadora do ato educativo, transparecendo, portanto, a mediação do trabalho pedagógico para organizar o projeto educativo. A figura do coordenador pedagógico, no contexto escolar, gera possibilidade de organização da prática educativa, com liberdade para dialogar e trocar experiências, numa efetivação de ensino e aprendizado, na qual o sujeito se faz no mundo, dando outra perspectiva à educação. Isto posto, lembramos Freire (2006, p. 13), quando diz: “defendo a educação desocultadora de verdades. Educando e educadores funcionando como sujeitos para desvendar o mundo”.

4 A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E OS DESAFIOS ENFRENTADOS PARA MEDIAÇÃO DA PRÁTICA EDUCATIVA NO CONTEXTO DO MUNICÍPIO DE SANTO ANTÔNIO DA LESTE - MT

Educação está compreendida como prática social ordenada por uma ação política de compromisso com o mundo que se insere no processo dialógico constitutivo entre os sujeitos e suas relações com a prática social comprometida com a realidade, visando formar o cidadão consciente de suas responsabilidades e seus direitos (CARVALHO, 2008).

Neste capítulo apresentamos as análises dos dados, procurando explorá-los de forma clara e fiel para que os resultados respondam e/ou orientem os objetivos e a problemática proposta para o entendimento do papel do coordenador pedagógico para mediar às práticas educativas e os desafios enfrentados pelas coordenadoras investigadas para o exercício desta mediação e a organização do trabalho pedagógico. Do mesmo modo, buscamos a articulação das análises com as contribuições teóricas que sustentam esta pesquisa e os instrumentos de investigação. Partimos do procedimento de análise documental e dos instrumentos investigatórios, questionário e entrevistas, bem como das análises documentais, incluindo os Planos de Ações, Regimento Interno, Projeto Político Pedagógico e o Plano de Cargos e Carreiras dos Profissionais de Educação que regem as atividades das coordenadoras pedagógicas entrevistadas, em suas respectivas escolas.

Com as análises dos documentos foi possível conhecer as ações executadas para o trabalho da coordenação pedagógica nas redes municipal e estadual de ensino público do município. Os dados analisados, oriundos dos documentos das escolas em que atuam as coordenadoras, apontam a utilização de orientações da racionalidade técnica para formalizar o trabalho da coordenação pedagógica. Entre outros aspectos, estabelecem metas e ações. Ainda analisando a formalização, os planos de ações para a atuação das coordenadoras estão descritos por metas gerais de trabalho e seguidos pelas escolas, contendo a descrição das atividades a serem realizadas nas escolas, especificamente pelas coordenadoras, em conformidade com o que os respectivos documentos orientam.

Também com o procedimento de análise documental e a nota de campo a investigação possibilitou presenciar algumas práticas do cotidiano das

coordenadoras, tais como: dar visto nos cadernos dos professores; conversar com alunos ditos “indisciplinados”, que permanecem na coordenação para fazer as atividades e assinam o livro de anotações. Como vemos, não contemplam ações referentes à mediação das práticas educativas e nem à formação continuada para os professores. Assim, as ações desenvolvidas pelas coordenadoras ainda se distanciam da concepção emancipadora de educar.

Durante o período de construção da pesquisa e coleta de dados, foram entrevistadas 03 (três) coordenadoras pedagógicas que atuam nas escolas públicas do Município de Santo Antônio do Leste – MT. Como colaboradoras, aceitaram responder questionários, conceder entrevistas e deram contribuições no sentido de ajudar a responder os anseios levantados nesta pesquisa e compreender como se dão suas práticas educativas no contexto escolar no qual estão inseridas.

Salientamos que,

Para além dos dados acumulados, o processo de campo nos leva à reformulação dos caminhos da pesquisa, através da descoberta de novas pistas. Nessa dinâmica investigativa, podemos nos tornar agentes de mediação entre as análises e a produção de informações, entendidas como elos fundamentais. Essa mediação pode reduzir um possível desencontro entre as bases teóricas e a apresentação do material de pesquisa (MINAYO, 1994, p. 62).

A pesquisa não se resume ao uso de instrumentos para colher informações com o propósito de responder os anseios do investigador, procura, também, interpretar e compreender as produções teóricas que alimentaram o estudo dos fatos, pessoas e outras evidências.

Tendo feito a contextualização dos perfis das coordenadoras, direcionamos para a primeira etapa da investigação, a análise documental, pesquisando os documentos que regem as escolas, como vimos anteriormente. A análise documental compreendeu a imersão no contexto escolar, momentos em que lançamos, ao trabalho das coordenadoras, um olhar atento, que nos permitiu, posteriormente, entender e analisar as declarações feitas.

A coleta de dados por meio da análise documental dos documentos das escolas públicas no Município de Santo Antônio do Leste – MT, duas municipais e uma estadual, mostrou que as instituições estão formalmente organizadas por normas e utilizam de técnica para organizar o trabalho da coordenação pedagógica,

com metodologias estabelecidas através de metas, ações e atividades que constituem o plano de ação da coordenação pedagógica, em conformidade com os documentos e normatização do sistema. Como a rede municipal não possui um plano de ação, as escolas municipais amparam-se nas normativas da rede estadual, adaptando-as, para gerir o sistema de ensino municipal.

A escola da rede estadual de ensino trabalha em conformidade com a Lei Complementar nº 50 de 01/10/1998, que dispõe sobre a Carreira dos Profissionais da Educação Básica do Estado de Mato Grosso; Lei Complementar nº 49 de 01/10/1998, que dispõe sobre o Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso; e Lei Complementar nº 206 de 29/12/2004, que institui as competências para os cargos de Diretor, Coordenador Pedagógico, Secretário e demais profissionais da educação.

Quanto ao plano de cargos, carreiras e salários dos profissionais de educação pública municipal, as escolas municipais são regidas pela Lei Municipal nº 388 de 19/03/2012, adequada a partir do disposto na lei estadual anteriormente citada.

Para Bogdan e Biklen (1994, p. 221), o fato de existirem 03 (três) escolas envolvidas na pesquisa “não a caracteriza como indução analítica modificada ou método comparativo constante [...] de forma que o material contido num determinado tópico possa ser fisicamente apartado dos outros dados”.

A pesquisa volta-se para os sujeitos, neste caso, apoiando-se nas análises dos planos de ações que regem as escolas das coordenadoras pesquisadas, bem como nas ações/“atuação” do coordenador pedagógico. Na escola estadual, recebe a nomenclatura de “competência”, e, na escola municipal, é denominada como “atribuições”. Nesta pesquisa, optamos pelo uso do termo papel/atuação no contexto escolar. Os planos de ação estão em conformidade com suas respectivas normativas, mas as ações diferem tanto na escola estadual quanto na escola municipal, como será demonstrado no decorrer das análises.

Os planos de ações das escolas municipais destacam as seguintes atribuições para a coordenação pedagógica:

- 1 – Ter por objetivo garantir a unidade do planejamento pedagógico, do Plano Pedagógico e a eficácia de sua execução, proporcionando condições para a participação efetiva de todo o corpo docente, unificando em torno dos objetivos gerais e metas da escola;
- 2 – Coordenar a elaboração dos Planos de Ensino, PPP, acompanhar sua execução dos objetivos, conteúdos programáticos, estratégias e critérios de avaliação e de recuperação;

- 3 – Controlar o cumprimento de carga horária anual, reposição de aulas de recuperação e os casos especiais comunicarem a direção para as providências cabíveis;
- 4 – Acompanhar e assessorar continuamente a ação dos professores;
- 5 – Participar de todos os cursos de capacitação, reuniões pedagógicas que forem solicitados e repassar imediatamente aos professores e verificar sua execução;
- 6 – Elaborar a programação das atividades de sua área de atuação, assegurando a articulação com as demais programações da escola;
- 7 – Acompanhar, avaliar e controlar o desenvolvimento da programação do currículo relacionando com os conteúdos ministrados e registrados nos diários de classe;
- 8 – Prestar assistência técnica aos professores, visando assegurar a eficiência e a eficácia do desempenho dos mesmos para melhoria dos padrões de ensino:
 - a) Propondo técnicas, métodos e procedimentos;
 - b) Selecionando e fornecendo material didático;
 - c) Estabelecendo a organização das atividades;
 - d) Propondo sistemática de avaliação;
- 9 – Supervisionar as atividades realizadas pelos professores como horas – atividades;
- 10 – Coordenar a programação e execução das reuniões dos conselhos de Classe;
- 11 – Propor e coordenar as atividades na participação nos cursos de capacitação e atualização de professores;
- 12 – Avaliar juntamente com a C.D.C.E. os resultados de ensino e o desenvolvimento da escola;
- 1 – Assessorar a direção da escola especialmente relativa à:
 - a) Matrículas e transferências;
 - b) Agrupamentos de alunos;
 - c) Elaboração das matrizes curriculares, horário de aulas e do calendário escolar;
 - d) A contagem de pontos e lotação dos professores efetivos e interinos;
- 2 – Interpretar a organização didática da escola para a comunidade;
- 3 – Coadjuvar na elaboração e execução dos projetos pedagógicos elaborados pelos professores.
- 4 – Assegurar a interdisciplinaridade horizontal e vertical das disciplinas;
- 5 – Assessorar os trabalhos de conselho de classe que deve ser ao final de cada bimestre;
- 6 – Estabelecer com os professores, novas metodologias visando um melhor desempenho e conhecimento dos alunos na recuperação;
- 7 – Proporcionar aos professores condições e orientações para que sejam cumpridos os conteúdos mínimos das áreas de conhecimento – Base Nacional Comum e Parte Diversificada;
- 8 – Dinamizar junto aos professores e alunos para um bom relacionamento;
- 9 – Manter a direção informada sobre o desempenho de suas atividades;
- 10 – Coordenar e subsidiar a construção do Plano Pedagógico;
- 11 – Desempenhar o papel integrador das práticas pedagógicas da escola;
- 12 – Acompanhar e avaliar a execução do PPP;

13 – Articular a formação continuada dos professores;
14 – Viabilizar as estratégias e ações necessárias à garantia da qualidade de ensino.
(REGIMENTO INTERNO ESCOLA MUNICIPAL¹⁶, 2013, p. 20).

Analizamos que as atuações propostas nos planos de ações para a coordenação pedagógica guardam vestígios do exercício da supervisão escolar construída historicamente: executar, controlar, supervisionar, assistir, auxiliar e assessorar a direção, dentre outros exercícios. Dentre as 14 ações e metas estabelecidas para a coordenação, somente duas delas (ações 13 e 14) mencionam a formação contínua dos professores e estratégias de qualidade, embora a qualidade, a eficiência e a eficácia também estejam agregadas à produtividade, para Saviani (2003), esta lógica extrapola as possibilidades de reflexões e ações.

As lutas e contradições que permeiam as relações e forças de produção, existentes entre as classes no contexto escolar, afastam as possibilidades do exercício reflexivo da teoria e prática para ressignificar o desenvolvimento profissional e a organização educativa escolar. Na organização do trabalho das coordenadoras que contribuem com esta investigação, além das metas e ações, estabelecem-se os respectivos planos e ações, reforçam a racionalidade técnica de como pensar e fazer educação, há certa insuficiência de cunho pedagógico do que é a atuação da coordenação junto ao projeto político pedagógico de relação de autonomia e emancipação das atividades educativas no contexto escolar. Mas, neste contexto de diversidades e contradições encontradas nos dados já mencionados, é possível que a coordenação pedagógica expresse, no seu trabalho, uma organização para ressignificar as ações educativas na escola com um projeto que “consolida a cultura da escola identificando-a, organizando-a e legitimando-a por meio de princípios pedagógicos, éticos e políticos que, quando bem definidos, tornam-se finalmente ações educativas” (PINTO, 2006, p.138-141).

A cultura escolar, por sua vez, se projeta em todas as instâncias do contexto escolar, e é um condicionante que viabiliza as ações educativas no projeto político pedagógico, ordenado e consolidado pelo trabalho da coordenação pedagógica, e esta ressignifica todas as ações educativas, na perspectiva de transformá-las em

¹⁶ Ambas as escolas da rede municipal de ensino de Santo Antônio do Leste – MT utilizam o mesmo regimento interno, diferindo apenas no tocante às modalidades de ensino.

conhecimentos. Segundo Domingues (2014), no âmbito escolar, há uma necessidade de entender a ação do coordenador pedagógico:

No contexto da divisão do trabalho na escola, da pluralidade de entendimento sobre a ação do coordenador pedagógico e do discurso cada vez mais intenso sobre a formação contínua na escola, como atribuição da função desse profissional estabelece-se o desafio da formação do próprio coordenador pedagógico. [...], precisa ter sua formação alicerçada na compreensão de que a prática pedagógica deve ser compromissada com a transformação da realidade social (DOMINGUES, 2014, p. 27)

Nesta pesquisa, constatamos que as ações traçadas pelos documentos analisados, destinadas à coordenação pedagógica, nas opiniões das coordenadoras pedagógicas entrevistadas, não contemplam o projeto educativo contemporâneo, pois estão desassociadas da nova perspectiva de educação e organização do trabalho pedagógico educativo, fundamentado em ações coletivas voltadas para gestar o projeto político pedagógico e mediar práticas formativas e educativas para todos os agentes envolvidos na equipe escolar, objetivando uma educação emancipadora. Vejamos as respostas dadas por elas quando questionadas sobre como pensam a educação e a organização do trabalho pedagógico na escola:

Penso que a educação é a base de tudo, por isso vejo que o trabalho pedagógico deve ser feito com muita responsabilidade, paciência, amor e acima de tudo com muito estudo e prática. (Coordenadora Jasmim, Entrevista).

[...] como se a coordenação pedagógica fosse capaz de solucionar todos os problemas da escola. (Coordenadora Orquídea, Entrevista).

A Coordenadora Jasmim relatou que vê na educação a base de tudo, e compreende que o trabalho pedagógico deve ser realizado com responsabilidade, estudo e prática. A Coordenadora Orquídea assinala que a coordenação pedagógica é vista como “solução para os problemas da escola”, o que faz com que sejam deixadas de lado as atividades e/ou funções pedagógicas. A Coordenadora Violeta silenciou a sua resposta. Das três, Jasmim foi a que argumentou com certa coerência ao responder como pensa educação e como vê a organização do trabalho escolar, além de pontuar a amorosidade para com a atuação.

É importante, salienta Veiga (1993), que ao gestar o projeto educativo, a educação seja compreendida como:

[...] uma prática social em intensa relação com o contexto sócio-político-econômico e, somente a partir deste, pode ser compreendida e interpretada, uma vez que é ali que ela obtém seu significado e tornam-se inteligíveis suas finalidades e métodos, bem como processo de organização e concretização do projeto educativo. (VEIGA, 1993, p. 81).

Assim compreendida, abre possibilidades de práticas educativas recíprocas entre os agentes no contexto e de parceria e coletividade na organização do trabalho pedagógico.

Continuando com as análises dos documentos, planos de ações e regimentos das escolas, conhecemos as metas e ações das escolas municipais de Santo Antônio do Leste – MT, agora, passamos a apreciar as ações e metas que regem as ações da coordenadora Jasmim, da rede estadual de ensino, que, no documento, são normatizadas como competências do coordenador pedagógico:

b) Coordenador pedagógico, função composta das seguintes atribuições:

1. Investigar o processo de construção de conhecimento e desenvolvimento do educando;
2. Criar estratégias de atendimento educacional complementar e integradas às atividades desenvolvidas na turma;
3. Proporcionar diferentes vivências visando o resgate da auto-estima, a integração no ambiente escolar e a construção dos conhecimentos onde os alunos apresentam dificuldades;
4. Participar das reuniões pedagógicas planejando, junto com os demais professores, as intervenções necessárias a cada grupo de alunos, bem como as reuniões com pais e conselho de classe;
5. Coordenar o planejamento e a execução das ações pedagógicas da Unidade Escolar;
6. Articular a elaboração participativa do Projeto Pedagógico da Escola;
7. Coordenar, acompanhar e avaliar o projeto pedagógico na Unidade Escolar;
8. Acompanhar o processo de implantação das diretrizes da Secretaria de Estado de Educação relativas à avaliação da aprendizagem e ao currículo, orientado e intervindo junto aos professores e alunos quando solicitado e/ou necessário;
9. Coletar, analisar e divulgar os resultados de desempenho dos alunos, visando a correção e intervenção no Planejamento Pedagógico;
10. Desenvolver e coordenar sessões de estudos nos horários de hora atividade, viabilizando a atualização pedagógica em serviço;
11. Coordenar e acompanhar as atividades nos horários de hora-atividade na unidade escolar;
12. Analisar/avaliar junto aos professores as causas da evasão e repetência propondo ações para superação;

13. Propor e planejar ações de atualização e aperfeiçoamento de professor e técnicos, visando à melhoria de desempenho profissional;
14. Divulgar e analisar, junto à Comunidade Escolar, documentos e diretrizes emanadas pela Secretaria de Estado de Educação e pelo Conselho Estadual de Educação, buscando implementá-los na unidade escolar, atendendo às peculiaridades regionais;
15. Coordenar a utilização plena dos recursos da TV Escola pelos professores, onde não houver um técnico em multimeios didáticos;
16. Propor e incentivar a realização de palestras, encontros e similares com grupos de alunos e professores sobre temas relevantes para a formação integral e desenvolvimento da cidadania;
17. Propor, em articulação com a Direção, a implantação e implementação de medidas e ações que contribuam para promover a melhoria da qualidade de ensino e o sucesso escolar dos alunos; (MATO GROSSO, 2004).

As competências normatizadas para o coordenador pedagógico da escola estadual contemplam de forma mais abrangente a dimensão pedagógica referente ao processo formativo das práticas educativas na escola. Nesta dimensão, há possibilidades para subsidiar a organização do trabalho escolar com elementos para articular as demais dimensões, dando atenção à dimensão política, a qual estabelece a necessidade da “participação cidadã na organização do trabalho pedagógico” (GOMES, 2017, p. 98). Embora esteja evidente o formato de controle nas ações pedagógicas, há certa liberdade para gestar o projeto educativo na escola estadual e há programas de incentivo à formação, como: Gestar II, Profucionário, Proinfantil, Proformação, Proinfo Integrado, Formação pela escola, Pró-letramento, Progestão e o Centro de Formação e Atualização de Professores (CEFAPRO), que realiza encontros formativos, entre outros, objetivando a melhoria da prática e o conhecimento profissional do docente e, conseqüentemente, a aprendizagem dos alunos, nova Sala de Educador – Projeto de Estudos e Intervenção Pedagógica (PEIP), que deve ser compreendido como o núcleo interativo das atividades educativas no contexto escolar, para o ordenamento do trabalho pedagógico. Para Magalhães (2014),

Esta é apenas uma maneira de pensar a (re)organização do trabalho do coordenador pedagógico, uma vez que, considera-se esse profissional como sujeito proposicional, ele (re)constrói as possibilidades de atuação colocando o seu saber-fazer à disposição das realidades concretas que vivencia (MAGALHÃES, 2014, p. 54)

Essa organização do pensar pedagógico com possibilidades de (re)construir o saber-fazer estabelece a necessidade da participação *cidadã* na construção do processo organizacional escolar como elemento fundamental para a interação do processo educativo. Apesar dessas articulações, os documentos, planos de ação e normativas que regem as escolas das coordenadoras entrevistadas revelam que a estrutura da gestão educativa está normatizada e constituída por regras que atribuem atuações. A perspectiva emancipadora contribui para a estruturação das ações educativas no contexto escolar, direcionando o pensar da escola como o espaço de possibilidades e transformação, no qual as diversidades e diferenças se misturam e complementam as práticas educativas para promover o ensino e aprendizado.

Podemos perceber, nos documentos em estudo, um cumprimento da racionalidade técnica, lembrando que, para Lima (2001, p. 51), “As regras formais obrigam a um desempenho em conformidade, tendo como bases predominantes de legitimação a normatividade, o cumprimento da lei e regulamentos, possível de controle e de fiscalização”. Neste sentido, há necessidade de uma reflexão para perceber os benefícios ou não das normativas para a organização do trabalho pedagógico escolar.

Historicamente, desde a caracterização da figura do coordenador pedagógico até as atribuições de suas atuações, os escritos revelam que há uma natureza formal para dar significados as suas ações, que representa um “conjunto de todas as práticas educativas que se desenvolvem dentro da escola” (PINTO, 2006, p. 151). Neste aspecto, as políticas educativas contrariam as práticas, pois são decididas, desenvolvidas e centralizadas com objetivo de predomínio sobre as ações pedagógicas, responsabilizando, assim, as coordenadoras, a assumirem a atuação de gestar e cumpridoras de tarefas e normativas, embora estejam garantidos alguns direitos inerentes às classes, níveis e formação. Trata-se, portanto, de uma verticalização das relações efetivas, priorizando a concepção burocrática. Logo, as ações são proposituras instituídas de fora para dentro da escola, evidenciando a racionalidade técnica, a qual provoca a separação e o distanciamento entre os envolvidos no contexto e educacional.

Assim sendo, a coordenação pedagógica, a fim de se refazer e se aproximar da prática educativa democrática, deve, segundo Freitas (2004),

[...] desenvolver também uma atuação diferenciada a fim de que possa dar conseqüências práticas ao compromisso com o trabalho coletivo e a politicidade da educação. Essa responsabilidade implica a assunção dos riscos e desafios que lhe são inerentes enquanto coordenação do cotidiano escolar (FREITAS, 2004, p. 199).

O desafio da gestão democrática no trabalho pedagógico implica na construção dos saberes enquanto equipe, na organização coletiva para ampliar as relações interpessoais, teóricas e práticas e na luta pelas condições e significados do trabalho pedagógico no processo de ensino e aprendizagem, para reinventar a escola, com conscientização das finalidades educativas e estabelecerem as relações sociais comprometidas com esse processo.

Sobre a relação entre gestão e coordenação, as coordenadoras entrevistadas, responderam:

Temos uma relação de compromisso com a escola, e o diálogo é a nossa prioridade. (Coordenadora Jasmim, Entrevista).

Procuramos desenvolver um trabalho coletivo, sempre respeitando a função de cada um. (Coordenadora Violeta, Entrevista).

Uma relação de confabulação contra os professores [...] e são poucos os professores que aceitam e reveem suas práticas. (Coordenadora Orquídea, Entrevista).

As coordenadoras Jasmim e Violeta convergem, ao responderem que há compromisso, diálogo e respeito às atuações, também que há desejo em desenvolver um trabalho coletivo, embora suas normativas direcionem para um trabalho de controle. Já a fala da Coordenadora Orquídea segue outra direção, apontando, como um problema, a subordinação da escola – e dos professores – aos mandos do Estado, caracterizando uma desconexão do processo educativo desconhecido no contexto escolar. Em suma, a sua fala, ainda que sucinta, evidencia uma limitada relação com os professores, no chão da escola, uma vez que eles se tornam meros executores do que lhes é atribuído. Assim, o professorado carece, também, de uma relação formativa contínua, de reflexão da prática educativa.

Domingues (2014), a esse respeito, destaca que:

A ênfase na profissionalização continuada, na prática reflexiva e nas dimensões sociais e políticas do trabalho pedagógico na escola, faz oposição a uma concepção que, protegida pelo discurso da

qualidade e pela pseudoneutralidade das avaliações institucionais, tende a atribuir ao professor a responsabilidade pela baixa qualidade da educação, pelo fracasso educacional (DOMINGUES, 2014, p. 65).

O pensamento da autora alerta para algumas responsabilidades que são atribuídas aos professores, protegidas no discurso “oficial” de qualidade e neutralidade, que interferem na relação da gestão com os professores. Contudo, como pondera Libâneo (2003), entender a tarefa e a jornada de trabalho da escola é envolver o “setor pedagógico” na compreensão que é nela,

[...] no contexto de trabalho, que os professores enfrentam e resolvem problemas, elaboram e modificam procedimentos, criam e recriam estratégias de trabalho e, com isso vão promovendo mudanças pessoais e profissionais (LIBÂNEO, 2003, p. 189).

Nestes aspectos, a escola necessita transformar-se num ambiente, num lugar onde as possibilidades aconteçam com reflexões das ações, promovendo o bem-estar entre todos os envolvidos, permitindo uma prática educativa participativa, coletiva, reflexiva, dinâmica e sensível às mudanças e aos aspectos que possam contribuir para o bom desempenho das necessidades educativas e com as práticas pedagógicas, num processo de (re) criação constante e coerente, compromissada com o trabalho coletivo e individual.

4.1 As práticas educativas da coordenação pedagógica

Com o propósito de compreender a educação com reflexão crítica de mudanças e promoção de práticas educativas de relevância social, demos sequência às análises dos dados colhidos ao longo da pesquisa. Visamos, também, aprimorar a conceituação sobre a organização do trabalho pedagógico na escola, com interpretações das práticas e entendimento do papel pedagógico a ser desempenhado na escola, para construção de um projeto pedagógico educativo coerente, objetivando uma racionalidade emancipadora em favorecimento da organização do trabalho e das atividades escolares, percebendo o quão indispensável é gestar uma prática escolar cotidiana com finalidade pedagógica e educativa.

Isto posto, consideramos que esta atuação integra uma questão importante e fundamental no processo de educabilidade: o (re) conhecimento do valor ético e

humano. Domingues (2014) chama a atenção para o desenvolvimento de uma gestão participativa, democrática e de valorização, capaz de

[...] enxergar em sua ação uma finalidade pedagógica, em função do projeto educativo da unidade, é que o trabalho do coordenador tende a ser referenciado e desenvolvido como uma prática específica da equipe coesa que trabalha de modo integrado (DOMINGUES, 2014, p. 103).

Na medida em que enxergamos o trabalho do coordenador pedagógico com significância dentro do projeto educativo, estabelecemos relações rumo à construção das ações coletivas, e isto reforça a estruturação de um processo democrático e participativo na escola.

A fim de obter mais conhecimento acerca da coordenação pedagógica e do exercício da atuação, perguntamos às coordenadoras entrevistadas qual a compreensão que têm da coordenação e da atuação pedagógica, ao que responderam:

Para mim, coordenação pedagógica é acompanhar de perto a prática pedagógica dos professores em sala de aula, orientar e intervir nos desafios encontrados, estar atenta nos alunos e em tudo o que se passa, planejar e participar de reuniões e grupos de estudo para melhoras entre o grupo escolar. (Coordenadora Jasmim, Entrevista).

Nesta compreensão Veiga (2003) define as práticas pedagógicas como o elo entre todas as práticas desenvolvidas na escola e essas precisam entrelaçar-se com os entendimentos de autonomia e emancipação, acrescentando que “A inovação emancipatória ou edificante é de natureza ético social e cognitivo-instrumental”, visando à eficácia dos processos formativos sob a exigência da ética. E ainda,

É contribuir com o professor para melhoria de sua prática em sala de aula. (Coordenadora Violeta, Entrevista).

Coordenação pedagógica, compreendo em ações para melhoria para os professores desenvolver sua prática na sala de aula, com excelência. (Coordenadora Orquídea, Entrevista).

Os depoimentos referentes à compreensão sobre a coordenação pedagógica, emitidos pelas colaboradoras, conceitualmente, apontam as ações de “acompanhar”, “contribuir”, “orientar” e “intervir” nas práticas dos professores. Notamos, portanto, a presença da racionalidade técnica, e esta, neste contexto,

elimina qualquer tentativa de ruptura, pois é centralizada em cuidar da prática do professor, o que contraria o processo de construção coletiva do conhecimento, uma vez que, como bem enfatiza Carvalho (2005, p. 208), “o ato pedagógico se caracteriza como um ato político mediador entre os sujeitos e o processo de construção do conhecimento”. Conforme observado nos relatos – e também, contrapondo-os –, vemos que a coordenação não deve ser compreendida com concepção de natureza técnica, mas sim concebida pelos fundamentos político-pedagógicos e libertos dos ranços capitalistas, constituídos historicamente, sobre a atuação pedagógica para realizar o projeto educativo na escola.

Nos depoimentos há uma fragilidade de informações e conhecimentos acerca da compreensão da atuação pedagógica que deve ser conduzida para uma organização do trabalho escolar e da aprendizagem, que possa prever os problemas cotidianos e superá-los, num convívio respeitoso, pautado nas *relações dialógicas* (FREIRE, 1998), na qual os dialogantes aproximam-se, com o propósito de estabelecer as múltiplas relações no contexto escolar, com consciência da atuação e do fazer pedagógico na construção do conhecimento. Carvalho (2005) contribui afirmando que,

Enfim, a relação pedagógica que prima pela transformação, prescinde e deve ser tratada como uma situação dialógica, visto que sua finalidade é problematizar e ativar a “curiosidade epistemológica” do educando e educador, como enfatiza Paulo Freire. (CARVALHO, 2005, p. 71, grifo do autor).

No exercício dessa atuação, as relações dialógicas são fundamentais para que ocorram a transformação e a renovação dos saberes no intuito de estabelecer a parceria pedagógica para o desenvolvimento do ensino.

Referente à problemática central da investigação, as coordenadoras expuseram, em suas respostas, certo desconhecimento teórico para exercer a atuação e apresentaram ações pedagógicas desvinculadas do papel social pedagógico. Embora não tenham recebido formação para compreenderem o exercício da atuação no contexto escolar, percebermos o empenho das coordenadoras na busca de conhecimento para realizar o trabalho pedagógico.

Todavia, cabe questionar: não havendo as referidas formação e compreensão é possível exercer a atuação pedagógica?

Sem a formação e compreensão da práxis educativa escolar, a coordenação pedagógica – aqui representada pelas coordenadoras colaboradoras – dificilmente conseguiria realizar um trabalho coerente com o projeto educativo, distanciando a relação de organização do trabalho pedagógico na escola, ficando à mercê das atribuições e competências determinadas pelas normativas e os planos de ações apresentados anteriormente, e estes. Expressam, então, certa desconexão quanto ao que é gestar o projeto educativo escolar que, na sua essência, preza pela organização do trabalho pedagógico, com ações articuladas para o coletivo, de (re)construção do ato de educar, primando pelos princípios éticos e sociais. Sob esta ótica, as coordenadoras entrevistadas mostraram atender na medida do possível e na busca pessoal aquilo que propõe o projeto educativo. Vejamos:

Eu não tinha nenhum conhecimento apropriado nessa área, pois não tinha vontade de assumir essa função.

Para ser coordenadora pedagógica, estou lendo bastante, para exercer essa função. (Coordenadora Jasmim, Entrevista).

Sim.

Fui eleita para desempenhar a função. (Coordenadora Violeta, Entrevista).

Não.

Convite pela Secretaria de Educação. (Coordenadora Orquídea, Entrevista).

A Coordenadora Jasmim pontuou que não possuía qualquer conhecimento ou vontade para exercer a atuação, e, em vista disso, quando assumiu a coordenação pedagógica procurou leituras que pudessem subsidiar seu trabalho, transparecendo sinceridade e responsabilidade. Isso demonstra que Jasmim tem disponibilidade de tempo para estudos e aquisição de conhecimento acerca do assunto e, conseqüentemente, da organização do trabalho educativo na escola. Percebemos, então, a busca de conhecimento para exercer a atuação pedagógica.

Por sua vez, a Coordenadora Violeta – que já havia passado por uma experiência como ex-diretora escolar – se limita a estudos esporádicos, sem pontuações para as ações pedagógicas, mas sua inserção no cargo foi pelo processo democrático.

Quanto à Coordenadora Jasmim, ela afirma que, inicialmente, não tinha desejo ou conhecimento de atuar na coordenação, mas declarou que se apropria

dos conhecimentos através dos documentos oficiais, dos quais constam as atribuições para a coordenação, assunto já discutido no capítulo anterior. Isso merece uma reflexão, pois estas atribuições lembradas por Orquídea, embutidas no modelo burocrático de racionalidade técnica, estão descoladas da nova perspectiva de atuação do coordenador pedagógico, de (re) construção do ato educativo.

Magalhães (2014) discorre a respeito, explicando:

A coordenação pedagógica surge da função autoritária de controle e, posteriormente, começa a se perceber como elemento chave para a mediação das práticas educativas escolares na contemporaneidade, o que exige dela o reconhecimento das urgências cotidianas, a consideração da sua incompletude, o respeito às diferenças, o fortalecimento da escuta e a formação continuada de professores. Para tanto, o saber-fazer do coordenador pedagógico como do projeto político pedagógico pode ser sintetizado como: reconhecimento dos conflitos, lapidação dos desejos, proposta de formação-reflexão-ação... (re)construção do ato educativo. (MAGALHÃES, 2014, p. 50).

Assim, a atuação de controle e fiscalização deixa de ser primazia na figura do coordenador pedagógico e passa a ser uma atuação de cooperação, interatividade e engajamento de um profissional comprometido com formação – reflexão - ação educativa coerente com o projeto criativo de (re)construção do ato educativo. Para isso, precisa lançar um olhar atento para as questões didático-pedagógicas e políticas ter clareza para articular as relações e as responsabilidades coletivas e individuais, bem como os conflitos e diferenças na busca de contribuir com um processo educativo de mobilização, questão não indagada nesta investigação. Há, então, uma variação de saberes que coincidem para a efetivação de uma prática educativa mais próxima da realidade da escola, com certa autonomia nas ações pedagógicas, sempre objetivando práticas e ações edificantes, inovadoras e emancipadoras. “A inovação é produto da reflexão da realidade interna da instituição.” VEIGA, (2003, p. 276). Ainda num contexto social mais amplo, a autora diz que, ao

Organizar as atividades-fim e meio da instituição educativa, por meio do projeto político-pedagógico sob a ótica da inovação emancipatória e edificante, traz consigo a possibilidade de alunos, professores, servidores técnico-administrativos unirem-se e separarem-se de acordo com as necessidades do processo (VEIGA, 2003, p. 275).

Após buscar a compreensão sobre o papel da coordenação e as práticas pedagógicas educativas das coordenadoras na escola, curiosa, indaguei como foi o início da trajetória de cada uma delas na atuação pedagógica. A Coordenadora Jasmim assim relatou:

Iniciei com bastante dúvidas e medo, foi assim de repente, eu não tinha vontade nenhuma de assumir essa função, mas aceitei esse desafio e estou batalhando pra fazer um bom trabalho. (Coordenadora Jasmim, Entrevista).

Jasmim relata o seu medo de exercer a atuação pedagógica e, apesar disso, luta para realizar uma boa prática pedagógica, fator importante neste processo. Portanto, encontrou, na incerteza e no desafio, um objetivo para realizar um bom trabalho. Ressalta que não tinha objetivo para com a função, repetindo a resposta dada anteriormente. Trata-se da trajetória da atuação pedagógica, uma vez que é possível inferir que a ausência de conhecimento compromete o exercício da atuação, muitas vezes, geram problemas, o que não é percebido, neste contexto, como consequência dos fatos. A partir da percepção, torna-se objeto de admiração pela ação. Freire (1987) diz:

O que antes já existia como objetividade, mas não era percebido em suas implicações mais profundas e, às vezes, nem sequer era percebido, se “destaca” e assume o caráter de problema, portanto, de desafio. A partir deste momento, o “percebido destacado” já é objeto da “admiração” dos homens, e, como tal, de sua ação e de seu conhecimento. (FREIRE, 1987, p. 41, grifos do autor).

O pensamento do autor mostra-nos a movimentação política emancipadora que se entrelaça no processo de construção do conhecimento. A Coordenadora Jasmim, quando reconhece como um desafio a realização de um bom trabalho, expressa a necessidade de conhecimentos e informações para realizar a atuação. O que converge ao proposto por Freire, que ressalta que para que o movimento dentro do processo educativo seja “percebido” e “destacado” como parte da ação e conhecimento humano, deve ser problematizado, para tornar-se “objeto de admiração” pela sua ação consciente.

Esta movimentação de entrelaçar ação e conhecimento aproxima, coerentemente, a atuação pedagógica dos saberes e fazeres pedagógicos, num propósito de (re) construção do projeto educativo, sob uma perspectiva

emancipatória de gestar e mediar as práticas escolares, respeitando os princípios éticos e sociais, ressignificando a atuação pedagógica na organização do trabalho escolar.

As coordenadoras Violeta e Orquídea, nas entrevistas, deixaram de relatar suas trajetórias de ingresso na atuação e lembraram somente como ingressaram na atuação, o que já haviam informado em momento anterior: Violeta, por eleição, e Orquídea, por indicação. Entendemos que, no momento, há, para ambas, necessidade, ainda, de apropriação do conhecimento quanto àquilo que constituiu a atuação de coordenar. É possível supor que como elas estão vivendo um processo pedagógico do eu pessoal e profissional, em meio às dimensões pedagógicas e culturais, e também políticas, isso tenha feito com que elas deixassem omissas em seus relatos referentes à questão.

As práticas educativas das coordenadoras, portanto, não se aproximam da concepção de educação problematizadora e emancipadora, de práticas educativas articuladas com a participação coletiva, em que os sujeitos têm a responsabilidade e o compromisso social com o processo de ensino e aprendizagem de buscar conhecimento e formação para todos que nele estão envolvidos.

4.2 Os desafios que a coordenação enfrenta para mediar à prática educativa na escola

A presente seção traz os desafios que a coordenação enfrenta para mediar à prática educativa escolar desenvolvida pelas coordenadoras pedagógicas entrevistadas no seu cotidiano, procurando entender suas práticas e concepções educativas.

Durante muito tempo, a atuação de supervisor e, posteriormente, de coordenador, assumia, nitidamente, no contexto escolar, a atuação de fiscalização e conformação. Mas, na contemporaneidade, passou-se a exigir da escola uma nova estruturação e organização do trabalho pedagógico. Assim, a coordenação, no decorrer do tempo, ganhou significância, garantindo a funcionalidade das atividades pedagógicas no contexto escolar, embora ainda existam certo controle e conformidade, como foi evidenciado nas escolas das coordenadoras investigadas. Os fios condutores, historicamente, levam-nos a entender quão complexa é a “territorialidade” do papel e atuação do coordenador pedagógico, substituindo o

termo supervisor por coordenador, assunto já discutido nesta dissertação. Para melhor entendimento desta questão, recorreremos à conceituação de educação de Libâneo e Pimenta (2006) que a concebem como a atuação regulada profissionalmente através de

[...] sistemas educacionais para além da formal institucionalização da escola, pois prevê atuação profissional nos vários campos sociais da educação, decorrentes de novas necessidades e demandas sociais a serem reguladas profissionalmente (LIBÂNEO; PIMENTA, 2006, p. 33).

Nesta questão do melhor entendimento da atuação do trabalho pedagógico, indagamos às coordenadoras entrevistadas acerca de como desempenham o papel de coordenação pedagógica. Elas o caracterizam da seguinte maneira:

Com muita seriedade e dedicação, diálogo e ação. (Coordenadora Jasmim, Entrevista).

Sempre ajudando os professores da melhor forma possível, dando suporte pedagógico. (Coordenadora Violeta, Entrevista).

Muitas vezes distorcidas, não fazendo uma relação com o aluno X professor X PPP. (Coordenadora Orquídea, Entrevista).

Identificamos que as coordenadoras expressam, em seus depoimentos, uma disponibilidade de atenção quanto ao seu próprio papel no âmbito da escola, para mediar às práticas educativas. Elas o resumem a ações como: “seriedade”, “diálogo”, “ajuda” aos professores, “suporte” e ação. Orquídea denuncia a realidade do trabalho pedagógico na escola dizendo que não faz uma relação entre o aluno, o professor e o proposto no Projeto Político Pedagógico (PPP). Esta contradição revela a inexistência de uma prática pedagógica social e cultural, com finalidades para o exercício da atuação, em sua coerência.

Diante do exposto pelas coordenadoras no que tange à atuação pedagógica, percebemos que tanto a apropriação de conhecimento como a formação continuada dos educadores são necessárias para que ocorra a construção do projeto político pedagógico, para que este venha a estabelecer as relações cotidianas com práticas educativas que assegurem o papel social da escola, o que engloba todas as práticas pedagógicas. De acordo com Carvalho (2005), a apropriação de conhecimento interfere na prática educativa e também no sucesso da escola:

[...] para produzir o sucesso escolar, o educador precisa se apropriar de um referencial teórico que dê conta da compreensão da realidade que trabalha. Então, para transformar a ação docente em sala de aula, o suporte teórico necessário passa pela teoria, articulada à prática, que procura explicá-la, captar a sua essência, para poder intervir (CARVALHO, 2005, p. 183).

A articulação da prática educativa com a apropriação de conhecimento e compromisso social de educar torna o processo de ensino e aprendizagem dinâmico, participativo e formativo, sustentado teoricamente. Neste processo, a coordenação pedagógica desempenha um papel essencial, isto é, gestar o projeto pedagógico escolar.

Neste contexto, o desenvolvimento do exercício é um desafio para a coordenação, no sentido de superar as deficiências educacionais com liberdade e respeitar os diferentes saberes, com isso, complementar as informações e conhecimentos, os quais impulsionam a participação de todos nas atividades escolares e direcionam uma gestão coerente ao processo pedagógico de significância social.

Para que o desenvolvimento do trabalho pedagógico aconteça e seja significativo, no contexto da sala de aula, Carvalho (2005) esclarece que “o professor tem que deter um sólido conhecimento sobre a organização da escola pública, bem como as suas determinações quanto à relação política e pedagógica” (CARVALHO, 2005, p. 130).

A organização do trabalho pedagógico estabelece as relações política e pedagógica no contexto escolar, e, no exercício de sua atuação, o coordenador pedagógico tende a organizar o trabalho escolar. Nesta objetivação, o pensamento traduz a relação entre os indivíduos, a sociedade, o cotidiano e a prática pedagógica, caracterizando-a como prática social de possibilidades e transformações, através da mediação dos sujeitos para o exercício da prática social no contexto escolar.

Para esta perspectiva, Saviani (1986) define:

[...] A prática social referida no ponto de partida [...] e no ponto de chegada [...] é e não é a mesma. É a mesma, uma vez que é ela própria que constitui ao mesmo tempo o suporte e o contexto, o pressuposto e o alvo, o fundamento e a finalidade da prática pedagógica. E não é a mesma, se considerarmos que o modo de nos situarmos em seu interior se alterou qualitativamente pela mediação

da ação pedagógica: e já que somos, enquanto agentes sociais, elementos objetivamente constitutivos da prática social, é lícito concluir que a própria se alterou qualitativamente. (SAVIANI, 1986, p 76).

Para a realização de uma prática pedagógica e social, há necessidade de estimular, nos sujeitos, a participação na “construção” e “execução” da atuação pedagógica como agentes sociais do processo educativo. Pelo que foi relatado nos depoimentos das coordenadoras, não foi possível constatar a atuação pedagógica destas nos contextos escolares, no tocante à formação continuada com práticas educativas. Isso não significa, contudo, uma descaracterização do expressivo trabalho das coordenadoras colaboradoras desta pesquisa, mas, antes, defendemos uma educação com concepção de mediação na formação do indivíduo, capaz de entender o ser humano no complexo desafio de viver em sociedade, com uma prática educativa e social que o auxilie na superação deste desafio.

Nesta perspectiva de mediação para com a prática educativa escolar, as coordenadoras responderam ao questionamento referente à mediação da prática pedagógica junto aos professores:

A mediação será com diálogo e estudo com a nova sala do Educador (Projeto de Estudos e Intervenção Pedagógica (PEIP)), estamos em constante união com os professores. (Coordenadora Jasmim, Entrevista).

Sempre de forma cordial e respeitosa. (Coordenadora Violeta, Entrevista).

Esta mediação tem que ser diária, um acompanhamento junto aos professores na sala de aula e com reunião por séries/anos, sempre que necessário, para verificar as dificuldades e êxitos dos professores junto aos alunos (turmas) e trazer fatos atuais, pois a dupla jornada dos professores, na maioria das vezes, não deixa que haja uma atualização real de conhecimento. (Coordenadora Orquídea, Entrevistas).

Nos depoimentos, nossas coordenadoras consideraram conceitualmente como será ou como deveria ser a mediação: simplesmente a idealizaram junto aos professores, entregando ao futuro a responsabilidade do presente, deixando de apresentar suas práticas de mediações para o exercício da atuação, ou talvez as desconheçam.

A Coordenadora Jasmim diz que a mediação “será” com diálogo e estudo na nova Sala do Professor, esta na rede estadual de ensino, aqui percebemos uma relação de mediação e formação e que sempre está em reunião com os professores. A Coordenadora Violeta, de sua parte, se ateuve somente aos aspectos da afetividade e do respeito. A Coordenadora Orquídea manifestou como “tem que ser” a mediação juntos aos professores. Elas expressam seus pensamentos de como seria a mediação, deixaram de informar como realizam suas mediações, ações e práticas junto aos professores nas escolas. Neste aspecto, nos atrevemos a dizer que “deram receitas” para a ação pedagógica.

Para Duarte (2001), isto se distancia da realidade, pois

[...] as coordenadoras não estão promovendo somente o distanciamento entre as teorias sobre a escola e a realidade do dia-a-dia das escolas; estão, sim, distanciando a educação escolar e a vida extraescolar dos indivíduos, pois “A atividade escolar é vista como algo que não faz parte da vida cotidiana do indivíduo” (DUARTE, 2001, p. 37, grifo do autor).

O autor defende uma educação e mediação para a formação do indivíduo e chama atenção para o distanciamento da realidade, cotidiano e da vida extraescolares, para enfrentar os desafios desta realidade, muitas vezes vistas como algo alheio às atividades escolares.

Esta precisa estar aliada com a realidade e a prática educativa de produção do saber num pensamento de prática pedagógica, coletiva e aprofundada nos fundamentos teóricos para construir uma prática de sustentação e superação desses desafios. Nesta compreensão de desenvolver a prática pedagógica na escola, ainda por meio das entrevistas, perguntamos às coordenadoras: quais os desafios enfrentados para desenvolverem suas atuações e práticas pedagógicas na escola, as coordenadoras apresentaram as seguintes respostas:

Os desafios são muitos, mas lidar com várias cabeças pensantes, tantas diversidades, é o meu maior desafio. (Coordenadora Jasmim).

Um dos principais desafios é a não aceitação das intervenções pedagógicas. (Coordenadora Violeta).

Falta de conhecimentos (teoria) e uma real proposta da escola; existem muitos professores que “disconhece” sua linha pedagógica, e, principalmente, a da escola que trabalha. (Coordenadora Orquídea).

A Coordenadora Jasmim ressalta que o maior desafio é lidar com a diversidade de pensamentos, mostrando conhecer a realidade, embora destaque a dificuldade em trabalhar com as diferenças. Porém, o profissional no exercício da atuação pedagógica precisa compreender o espaço escolar como o local onde as diferenças se entrecruzam e se completam, numa perspectiva aberta, com possibilidades de reconstrução dos respectivos saberes. Já a Coordenadora Violeta levantou um ponto grave na relação entre os professores e a coordenação pedagógica, a não “aceitação das intervenções pedagógicas”. Reportamo-nos a Duarte (2001), para lembrar que o distanciamento dificulta a realização de prática educativa e os valores sociais e culturais no contexto escolar e tal resistência evidencia o distanciamento das relações cotidianas. Para a Coordenadora Orquídea, há outros fatores que dificultam o trabalho pedagógico: falta de conhecimento e de uma proposta real do que se na trabalha a escola e o desconhecimento da linha pedagógica, pelos professores. Deixou clara a falta de informação e conhecimento que se estabelece no contexto escolar do seu cotidiano reincidindo, a questão de responsabilidade.

Tal situação precisa ser lapidada de acordo com a subjetividade individual e percebendo a parceira nos atendimentos de maneira cooperativa. Magalhães (2014) afirma:

Diante disso, os sujeitos perceberão a relevância da parceria do coordenador, e pouco a pouco, vão apreendendo que todos os momentos e experiências vividas são possibilidades de aprender. Em consequência, passarão a valorizar cada experiência, cada conversa, cada ser e cada fazer. (MAGALHÃES 2014, p. 61).

O reconhecimento do coordenador como parceiro favorece a relação entre os professores e a coordenação pedagógica, relação esta que pode ser marcada pelas diferenças, sim, mas trabalhada conjuntamente, numa mesma perspectiva, para estabelecer e fortalecer as relações humanas e sociais do processo educativo.

Diante do que foi relatado pelas coordenadoras pedagógicas pesquisadas, quando relataram seus desafios para mediar à prática educativa na escola, constatamos, entre eles, a dificuldade de relacionamento com os professores; a complexidade de trabalhar com as diversidades de saberes, fazer intervenções e apropriar-se de conhecimentos para realizar a atuação pedagógica, tão fundamental na organização do trabalho escolar. No processo de análise dos seus relatos,

encontramos um ponto de **convergência**, ou seja, a ausência de conhecimento e informação sobre a atuação pedagógica. Considero que esta é uma problemática a ser superada, pois sem conhecimento e informação a mediação do projeto educativo no contexto escolar se torna uma tarefa árdua e insatisfatória.

5 COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS

Se alguém disser o nome definitivo das coisas acaba a conversa. Quem deu o nome último, final, unívoco das coisas, esse mata a discursividade, a linguagem; mata a alma, a cultura, a literatura, a poesia, a filosofia, a sociologia, a política e toda a conversa dos mortais. (PESSANHA, 1993).

Eu quero sempre mais do que vem nos milagres. (MEIRELES, 1991).

Após os estudos teórico-metodológicos empreendidos e a caminhada que constituiu desde a investigação até a escrita da dissertação ora apresentada, percebi que nada se encerrou por isto a sensação das considerações provisórias.

A pesquisa teve início a partir da inquietação sobre os desafios da atuação do coordenador pedagógico no contexto escolar para mediar às práticas educativas, com o propósito de aprofundar as informações e conhecimentos sobre a angústia da problemática e integrá-los a minha formação, experiência e prática educativa, para aproximar-me da gestão do projeto educativo na organização do trabalho pedagógico escolar. Desse modo, algumas considerações acerca da prática e atuação pedagógica neste contexto poderiam ser estabelecidas.

Investigar a prática e atuação pedagógica direcionou-me a uma reflexão, um ensino e aprendizagem que, através da promoção de uma educação construída com práxis educativa, social e humana, renove as concepções de forma emancipadora.

Partindo dessa reflexão, foram apresentados, de início, os pressupostos abordados para atender as inquietações pessoais e profissionais que conduziram a esta investigação, que foi desenvolvida no contexto pedagógico educativo das escolas públicas de ensino do Município de Santo Antônio do Leste – MT, onde já atuei como professora, coordenadora e assessora pedagógica, berço das inquietações junto aos professores e gestão escolar.

As inquietações e intenções dos estudos investigativos envolvem a prática do coordenador pedagógico. De maneira geral, a investigação objetivou investigar a atuação da coordenação pedagógica no contexto escolar, com o propósito de compreender os desafios que o coordenador enfrenta para mediar às práticas educativas. Neste mesmo sentido, tracei a seguinte problemática: Quais os desafios enfrentados pela coordenação pedagógica no contexto escolar na mediação das práticas educativas do Município de Santo Antônio do Leste – MT?

Para melhor entendimento da problemática, necessitei de algumas ações e movimentação (GADOTTI, 2010, p. 103) acerca do objeto de estudo para compreender os sujeitos e suas relações, na tentativa de obter informações para responder as questões da investigação. As ações se sucederam com os seguintes objetivos específicos:

- Compreender a atuação das coordenadoras pedagógicas no contexto escolar do Município de Santo Antônio do Leste - MT;
- Identificar os desafios enfrentados pelas coordenadoras para mediação da prática educativa.

Na perspectiva teórico-metodológica, busquei ampliar meus conhecimentos sobre o universo da organização escolar e das práticas para mediar o projeto educativo, a fim de compreender o processo de (re)construção da práxis educativa, social e humana, objetivando o entendimento sobre o papel e prática da coordenação pedagógica, o que me possibilitou entender a movimentação dialética na educação e na prática pedagógica com mediação para uma práxis educativa emancipadora e humana comprometida com o projeto educativo e pedagógico escolar de formação continuada.

Na primeira etapa da investigação, durante as análises dos documentos e normativas que regem as escolas e as atribuições das ações e metas da coordenação pedagógica, bem como os depoimentos das coordenadoras participantes, evidenciaram ações e atividades oriundas da perspectiva de supervisão escolar, objetivando “controlar”, “acompanhar”, “intervir” entre outros adjetivos de fiscalização, com foco nas normativas que orientam as ações pedagógicas das coordenadoras.

Também ficou expressa, claramente, a existência de poucas ações pedagógicas que promovam o projeto educativo escolar, assim como foi possível visualizar algumas intenções de uma educação emancipadora que possibilitasse a (re)construção da práxis de ação-reflexão-ação.

Ainda na tentativa de compreender as concepções de práticas e atuações pedagógicas das coordenadoras entrevistadas, a segunda etapa da investigação possibilitou a aproximação e interação da investigadora com os sujeitos da pesquisa, momento em que conheço as realidades durante o período de investigação, permitindo-me perceber, nos depoimentos, a falta de informações e conhecimentos sobre as atuações e práticas pedagógicas, pois, quando questionadas, apenas

mencionaram seus pensamentos sobre como “seria” esta prática, direcionando as responsabilidades aos professores.

Na terceira e última etapa da investigação, não foi diferente. Ao serem interrogadas sobre a mediação da prática pedagógica e os desafios enfrentados para desempenhar suas atuações pedagógicas, as coordenadoras apontaram circunstâncias semelhantes e complexas para lidar com as diferenças de pensamentos, com as diversidades e com a rejeição ao trabalho pedagógico. Neste sentido, é necessária a busca de informações e conhecimentos, com ações que facilitem a (re)construção da prática pedagógica, a fim de mediar o trabalho escolar. Isso requer a adoção de uma perspectiva de gestão participativa e coletiva capaz de superar a racionalidade técnica instituída no pensamento e ações pedagógicas que, como assegura Nóvoa (1991, p. 25) deve estimular “uma perspectiva crítica reflexiva [...] que facilite as dinâmicas de autoformação participativa”.

A reflexão remete à visão de superar os desafios cotidianos com perspectivas voltadas para o processo de desconstrução e (re) construção dos conhecimentos. Isto é necessário para que o trabalho pedagógico aconteça em consonância com os princípios de uma racionalidade emancipadora, promovendo o processo educativo permanente de autoformação das ações pedagógicas. Defendo uma coordenação com princípios didático-pedagógicos que garanta a mediação e a prática pedagógica para a melhoria da qualidade do trabalho docente, com interatividade e aprendizado, capaz de gestar o projeto educativo com responsabilidade e compromisso social e humano.

Com estas considerações provisórias, refiro-me à síntese da presente investigação, em especial, à prática da coordenação pedagógica na organização do trabalho escolar, com objetividade de ações dialógicas, de colaborações, interações e unidade entre ações e pensamentos, com respeito às diferenças e diversidades de saberes.

Não seria, então, este o ponto para a organização do trabalho pedagógico e educativo acontecer no contexto escolar?

Os resultados apontaram aspectos da racionalidade técnica nas ações das coordenadoras, nas normativas que regem as escolas, a atuação pedagógica e a prática educativa. Entretanto, este aspecto não consegue dinamizar o trabalho pedagógico que requer o projeto educativo e tampouco articular ações que favoreçam a mediação da prática educativa, num ordenamento que organize o

trabalho escolar e estabeleça as relações interpessoais com relevâncias sociais, para, assim, efetivar o processo de ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli E. D. A e VIEIRA, Marili M. Silva da. O coordenador pedagógico e a questão dos saberes. In: Placco, V. M. N. S e Almeida, L. R (org.). **O coordenador pedagógico e a questão da contemporaneidade**. São Paulo: Edições Loyola, 2010, p. 11-24.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Porto Codex: Porto Editora, 1994.
- BÍBLIA. Português. **Bíblia Sagrada**. Traduzida por João Ferreira de Almeida. Revista e atualizada no Brasil. 2. ed. Barueri – SP: Sociedade Bíblica do Brasil, 2014, 896p.
- BRASIL. Decreto Lei 19.890/31 de 18 de abril de 1931. **Dispõe sobre a organização do ensino secundário e de serviço de inspeção**. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-141245-pe.html> Acesso em: 26 de novembro de 2016.
- BRASIL, Parecer nº 252/69. In: **Currículos Mínimos dos cursos de graduação**. 4. ed. Conselho Federal de Educação, Brasília, 1981.
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394. Acesso em 26 de novembro de 2015.
- BRASIL. Lei nº 7.023 de 23 de janeiro de 1997. **Dispõe sobre a estrutura do magistério de 1º e 2º graus e outras providencias**. Artigo 7, transposição da nomenclatura do coordenador pedagógico.
- CARMO, João dos Santos, **Fundamentos psicológicos da educação**, Curitiba, Ibpex, 1ª Ed. 2010 (nuances)
- CARVALHO, Ademar de L. A formação centrada na escola: a ponte edificadora do projeto político-pedagógico. In: Filomena Maria de Arruda Monteiro e Maria Lúcia Rodrigues Muller (orgs). **E56 Encontro de Pesquisa em Educação da Região Centro-Oeste – ANPEd**. Campo Grande – MS, 2006.
- CARVALHO, Ademar de L. **Os caminhos perversos da educação**: a luta pela apropriação do conhecimento no cotidiano da sala de aula. Cuiabá: EdUFMT, 2005.
- CARVALHO, Ademar de L. O Projeto Político Pedagógico: a concepção do coordenador. Anped-Centro Oeste. **Anais eletrônicos...** Brasília, 2008. 96 CD-ROM p. 135-151.
- MEIRELES, Cecília. **Viagem**. In: Obra poética. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1991, p. 228.

CLEMENTI, Nilba. A voz dos outros e a nossa voz. In: ALMEIDA, Laurinda R.; PLACCO, Vera M. N. de S. **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança**. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

CONTRERAS, Jose. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CUNHA, R. de Almeida. **A consciência crítica Minas Gerais**: UFMG, 2005. Disponível em: <http://www.geocites/athens/agora/1417/consciencia-critica>. Acesso em: 15 de agosto de 2017.

DESCARTES. R. **Discurso sobre método**, França, 1637, tradução de Maria Ermantina Galvão, São Paulo: Martins Fontes, 1996.

DOMINGUES, Isaneide. **O coordenador pedagógico e o desafio da formação contínua do docente na escola**. 2014. 235 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

DUROZOI, Gérard; ROUSSEL, André. **Dicionário de filosofia**. Tradução: Maria Apenzelle, Campinas – SP: Papirus, 1942/1993.

DUARTE, Newton. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Bras. Educ.** n. 18, p. 35-40, 2001.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Coordenação pedagógica: uma prática em busca de sua identidade. **Revista Múltiplas Leituras**. V.1, nº 1, p. 117-131. Jan./jun. 2008.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia como Ciência da educação**. 2. ed. red. ampl. São Paulo: Cortez, 2008.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. **Supervisão Educacional para uma escola de qualidade**. 4. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2003.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. **Gestão educacional e organização do trabalho pedagógico**. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2007. 78 p.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 11. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 24. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não:** cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'Água, 1999.

FREIRE, Paulo. **Política e educação:** ensaios / Paulo Freire. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** São Paulo: Cortez Editora, 2003.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança.** 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade,** 7. ed. São Paulo, Cortez, 2006.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade.** 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. **Pedagogia da conscientização:** um legado de Paulo Freire à formação de professores. 3. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação.** São Paulo: Cortez, 1983.

GADOTTI, Moacir. O projeto político pedagógico da escola na perspectiva de uma educação para a cidadania. In: **Conferência Nacional de Educação para Todos.** Brasília, 1998.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da práxis.** 5. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2010.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **A dialética na pesquisa em educação:** elementos de contexto. Chapecó, SC: Argos, 2007.

GAMBOA, Silvio Sánchez (org.). **Pesquisa educacional:** quantidade-qualidade. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GOMES, Adriano Sabino, **As dimensões da gestão de organização escolar:** significados para equipe gestora. 2017. 140 f. Dissertação (mestrado), Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-graduação em Educação. Rondonópolis, Mato Grosso, 2017.

LIBÂNEO, José C. **Organização e gestão da escola:** teoria e prática. Goiânia: Editora Alternativa, 2001.

LIBÂNEO, José C. **Organização e gestão da escola:** teoria e prática. 5. ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2003.

LIBÂNEO, José C. Didática e epistemologia: para além do embate entre a didática e as didáticas específicas. In: Ilma Passos Alencastro Veiga; Cristina Maria d'Ávila (Orgs). **Profissão docente:** novos sentidos, novas perspectivas. Campinas: Papirus, 2008.

LIBÂNEO, José C. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2011. Coleção questões da nossa época: v. 2.

LIBÂNEO, José C.; PIMENTA, Selma Garrido. Formação dos profissionais da educação: visão crítica e perspectivas de mudança. In: Pimenta, Selma Garrido (Org.). **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2006.

LIMA, Licínio C. **A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica**. São Paulo: Cortez, 2001.

LIMA, Márcia Regina Canhoto de. **Paulo Freire e a Administração Escolar: A busca de um sentido**. Brasília: Liber Livro Editora, 2008. 148 p.

MAGALHÃES, Poliana M. M. de Santana. **Avesso do espelho: (re)velações sobre o saber-fazer do coordenador pedagógico**. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2014.

MATO GROSSO. Lei Complementar nº 49 de 1º de outubro de 1998. Dispõe sobre a instituição do Sistema de Ensino de Mato Grosso. **Diário Oficial de 1º de outubro de 1998**. Disponível em:
<http://app1.sefaz.mt.gov.br/sistema/legislacao/LeiCompEstadual.nsf/9733a1d3f5bb1ab384256710004d4754/5fc1d9aa762b88eb042567c1006acee8?OpenDocument>
 Acesso em: 26 de novembro de 2016.

MATO GROSSO. Lei Complementar nº 50 de 1º de outubro de 1998. Dispõe sobre a Carreira dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso. **Diário Oficial de 1º de outubro de 1998**. Disponível em:
<http://app1.sefaz.mt.gov.br/Sistema/legislacao/LeiCompEstadual.nsf/9e97251be30935ed03256727003d2d92/178e4c93dbd56778042567c1006edf6b?OpenDocument>
 Acesso em: 26 de novembro de 2016.

MATO GROSSO. Lei Complementar nº 206 de 29 de dezembro de 2004. Dispõe sobre alterações na Lei Complementar n. 50 de 1o de outubro de 1998. **Diário Oficial de 29 de dezembro de 2004**. Disponível em:
<http://www.seduc.mt.gov.br/educadores/Documents/Comiss Lei 20 Complementar 2006.pdf> Acesso em: 26 de novembro de 2016.

MALINOWSKI Bronislaw Kasper (1884-1942). Antropólogo polonês nascido em Cracóvia, e conhecido como o fundador da antropologia social. Disponível em:
<http://www.dec.ufcg.edu.br/biografias/BronKMal.html> Acesso em: 23 de outubro de 2016.

MINAYO, Maria Cecília de S. **O desafio do conhecimento**. Pesquisa qualitativa em Saúde. 12. ed. São Paulo: Vozes, 1994.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya ; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF : UNESCO, 2000.

NÓVOA, António S. da. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, Antonio (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1991. p. 15-33.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2010.

PESSANHA, José Américo. **A ética do cotidiano**. Perspectiva Universitária, julho, 1993, p. 3. Entrevista.

PIMENTA, Selma Garrido. **Professor reflexivo**: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs). **Professor Reflexivo no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2008.

PLACCO, Vera Maria Nigro de S. **O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano escolar**. São Paulo: Loyola, 2003. P. 47-60.

PARO, Vitor H. **Administração escolar**: introdução crítica. São Paulo: Cortez Editora, 1987.

PARO, Vitor H. **Gestão escolar, democracia e qualidade de ensino**. São Paulo: Ática, 2008.

PREFEITURA DE SANTO ANTÔNIO DO LESTE (MT). **Geografia**: Dados Geográficos. Disponível em: <http://www.santoantoniiodoleste.mt.gov.br/geografia/>
Acesso em: 14 de novembro de 2016.

PRETI, Oreste. **A aventura de ser estudante**: um guia metodológico. 3ed. Cuiabá: EdUFMT, 2001. Vol. 3, Os caminhos da pesquisa.

PINTO, Umberto de Andrade. **Pedagogia escolar**: coordenação pedagógica e gestão educacional. São Paulo: Cortez, 2006.

Regimento Interno das Escolas Municipais de Santo Antônio do Leste – MT.
Aprovado em novembro de 2013.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e ensinar**: por uma docência da melhor qualidade. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SANTO ANTÔNIO DO LESTE. **Lei Municipal nº 388 de 19/03/2012, dispõe sobre plano de cargos, carreiras e salários dos profissionais de educação pública municipal do Município do Santo Antônio do Leste**, publicada em 19 de março de 2012.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. 42. ed. Campinas, SP. Autores Associados, 2003.

SAVIANI, Demerval.(Org.) **Intelectual Educa Mestre**: Presença do professor Casemiro dos Reis Filho. 4. Ed. Brasileira, Campinas, SP. Autores Associados, 2015, Coleção memória da educação.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** 3. ed. São Paulo: Atlas, 1992.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula.** 7. ed. São Paulo: Libertad, 2006.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Perspectivas para reflexão em torno do projeto político pedagógico.** In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro Veiga; RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de (org.). **Escola: espaço do projeto político-pedagógico.** em <http://www.cedes.unicamp.br> Campinas, SP. Papirus, 1995.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Inovações e Projeto Político-Pedagógico: Uma relação regulatória ou emancipatória.** **Cad. Cedes**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, dezembro 2003.

VIEIRA, Marili M. da Silva. **O coordenador pedagógico e os sentimentos envolvidos no cotidiano.** In: PLACO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinha Ramalho de (org.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola.** São Paulo: Ed. Loyola, 1995.

APÊNDICES

Apêndice 1 – Questionário para Caracterização da Coordenação Pedagógica

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS/CUR/UFMT
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Mestranda: Juana da Costa Oliveira

FICHA 01 - CARACTERIZAÇÃO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

1- Dados Pessoais:

Nome: _____ Sexo: () Masc. ()

Fem. Data de nascimento: ___/___/___

Natural de: _____

Email _____ Telefone: _____

Celular: _____

2. Escolaridade: Ensino Médio: () Magistério () Propedêutico ()

Outros: _____ Estudou em escola () pública e ()
ou outras _____

2 - Formação Acadêmica: Curso de Graduação:

Habilitação: _____ Ano/Início e Término: _____/_____

Instituição: _____ Cidade: _____

_____ Estado: _____

Especialização: _____ Mestrado: _____

Doutorado: _____

3 - Experiência Profissional:

a) Há quantos anos você trabalha na área da Educação como Professor (a)?

b) Você está na função de coordenadora (a) há quanto tempo?

d) Qual o seu vínculo empregatício: () Efetivo () Interino/Substituto ()
Outros:_____

e) Turno em que trabalha nessa Escola: () Matutino () Vespertino () Noturno.

f) Qual é a sua jornada de trabalho semanal?

g) Você tem outro vínculo empregatício? () sim () não
Qual?_____ Onde?_____ .

h) Fez alguma formação específica para atuação na função de coordenadora pedagógica? () sim () não Em que?_____

Apêndice 2 – Roteiro para Entrevista

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS/CUR/UFMT
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Mestranda: Juana da Costa Oliveira

"A Coordenação Pedagógica e os Desafios das Práticas Educativas na Escola"

- 1 - Fale como foi que você iniciou sua trajetória na função de coordenadora pedagógica (atuação/prática)?
- 2 - Já tinha apropriação de conhecimentos de como seria o trabalho a ser realizado?
- 3 - Como você se apropriou dos conhecimentos para exercer a função de coordenação pedagógica?
- 4 - Fale o que compreende por coordenação pedagógica?
- 5 - Como pensa a educação e organização trabalho pedagógico na escola?
- 6 - Como desempenha o papel da coordenação pedagógica?
- 7 - Quais os desafios encontrados desenvolver a função coordenadora pedagógica?
- 8 - E como realizar mediação da coordenação pedagógica juntos aos professores?
- 9 - Como se dá a relação entre a gestão e a coordenação pedagógica?
- 10 - Você tem um projeto de formação centrada na escola, e está contemplado PPP e no Regimento? Comente.
- 11 - Que outras questões você destacar para enriquecimento da minha pesquisa?

