



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE RONDONÓPOLIS  
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



**MATILDES APARECIDA TRETTEL DE OLIVEIRA**

**COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA ESCOLA:  
UMA FUNÇÃO PARA PEDAGOGOS?**

Rondonópolis-MT  
2015

**MATILDES APARECIDA TRETTEL DE OLIVEIRA**

**COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA ESCOLA:  
UMA FUNÇÃO PARA PEDAGOGOS?**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação no Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Mato Grosso - Campus Universitário de Rondonópolis, (PPGEdu - UFMT), como requisito para a obtenção de título de Mestre em Educação, Linha de Pesquisa Formação de Professores e Políticas Públicas Educacionais.

Orientador: Prof. Dr. Ademar de Lima Carvalho

Rondonópolis-MT  
2015



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 : "COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA ESCOLA: UMA FUNÇÃO PARA PEDAGOGOS?"**

AUTOR : Mestranda Matildes Aparecida Trettel de Oliveira

Dissertação defendida e aprovada em 10/04/2015.

Composição da Banca Examinadora:

Presidente Banca / Orientador    Doutor(a)    Ademar de Lima Carvalho  
Instituição :    UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

Examinador Interno                    Doutor(a)    Adelmo Carvalho da Silva  
Instituição :    UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

Examinador Externo                    Doutor(a)    Irton Milanesi  
Instituição :    UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO/UNEMAT

Examinador Suplente                    Doutor(a)    Lindalva Maria Novaes Garske  
Instituição :    Universidade Federal de Mato Grosso

RONDONÓPOLIS, 14/04/2015.

## LISTA DE SIGLAS

APAE - Associação de Amigos dos Excepcionais  
ATEC - Associação Tangaraense de Ensino e Cultura  
CEFAPRO - Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso  
CFE - Conselho Federal de Educação  
CNE - Conselho Nacional de Educação  
CONAE - Conferência Nacional de Educação  
CBA - Criação do Ciclo Básico de Aprendizagem  
DCNs - Diretrizes Curriculares Nacionais  
DAP - Divisão de Aperfeiçoamento  
DE - Dedicção Exclusiva  
EJA - Educação de Jovens e Adultos  
EMI - Ensino Médio Inovador  
EMIEP - Ensino Médio Integrado à Educação Profissional  
FAEST - Faculdade de Educação de Tangará da Serra  
FTC-EAD - Faculdade de Tecnologia e Ciências - Educação a Distância  
FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação  
ProInfantil - Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica  
FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica  
FIES - Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior  
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
IFMT - Instituto Federal de Mato Grosso  
ITE - Instituto Tayano de Educação  
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
MEC - Ministério da Educação  
PABAE - Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar  
PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais  
PPP - Projeto Político Pedagógico  
PROUNI - Programa Universidade Para Todos  
PDE - Projeto de Desenvolvimento da Educação  
PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento  
SEDUC/MT - Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso  
SINTEP - Sindicato dos Profissionais da Educação Pública de Mato Grosso  
SUIP - Superintendência de Formação dos Profissionais da Educação  
UFMT - Universidade Federal de Mato Grosso  
UNDIME - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação  
UNIC - Universidade de Cuiabá  
UNEMAT - Universidade do Estado de Mato Grosso  
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura.  
UNICEF - Fundação das Nações Unidas para a infância.  
UNIP - Universidade Paulista Interativa

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 - Perfil dos sujeitos investigados/2014

Tabela 2 - Caracterização do *locus* da pesquisa - investigados /2014

Tabela. 3 - Cursos de Pedagogia em Mato Grosso - 2012

## **LISTA DE FIGURAS**

Fig. 01 - Tangará da Serra em Mato Grosso e no Brasil

*Aos meus amig@s, professor@s, coleg@s, coordenador@s (sujeitos) e familiares, só tenho a dizer que:*

**“... mire, veja: o mais importante e bonito do mundo é isto;  
que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram  
terminadas, mas que elas vão sempre mudando.  
Afinam ou desafinam. Verdade maior.  
É o que a vida me ensinou.”**

(João Guimarães Rosa, Grande Sertão: Veredas)

## AGRADECIMENTOS

A realização de uma pesquisa não é resultado de uma construção individualizada, mas de esforços que congregam contribuições diversas. Agradeço a todos que de uma forma ou de outra contribuíram positivamente à elaboração desta produção. Aqui expresso meu carinho e gratidão, me apoiando nas palavras da sábia Cora Coralina **“O saber a gente aprende com os mestres e os livros. A sabedoria se aprende é com a vida e com os humildes”**.

A Deus que compartilhou comigo muitas noites traiçoeiras em que vivi. Em março 2013, a vida me proporcionava dar um passo importante na minha vida profissional. Tinha que escolher deixar tudo e ir ou desistir. Foram momentos de muitos conflitos internos... A decisão foi de enfrentar... Mas sabia que precisava ser Forte porque algo maior estava por vir... E vieram muitos...

Agradeço ao Espírito Santo, condutor da minha existência. “Ele” que me coloca de pé todas as manhãs. Vitórias e derrotas fizeram parte deste processo, em todos os momentos busquei forças pra vencer e tirar o melhor que a Vida tem pra oferecer. Agradeço a Deus por ter me ajudado suportar a dor da perda da minha Mãe, em abril de 2013.

### **Gratidão a todas as pessoas que compartilharam comigo desta conquista:**

Á toda minha família que direta e indiretamente sempre estiveram ao meu lado em oração nesta caminhada. Em especial minha mãe Maria da Silva Trettel ( in memória) e meu pai José Trettel que tem sido meu esteio.

Aos meus filhos Carlos Murilo e Maria Clara, que sempre me põem a pensar o PAPEL de MÃE e de EDUCADORA.

Ao Carlos Edinei de Oliveira, pela preciosa atenção dispensada durante a execução deste trabalho, pela sensibilidade em dizer palavras certas nos momentos mais apropriados, não apenas ajudou a dar rumo à pesquisa, mas também me deu segurança de novas investidas como pesquisadora.

**Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, Campus de Rondonópolis** que caminharam e compartilharam conhecimentos, incentivos acreditando sempre na prática docente.

Ao Prof. Dr. Ademar de Lima Carvalho, meu orientador. Obrigada pelas leituras críticas e considerações sempre pertinentes. Resumo o que senti na escrita dessa dissertação tomando a liberdade de dirigir as palavras de Clarice Lispector (1988, p.19), em a Hora da Estrela, que: *Não, não é fácil escrever. É duro como quebrar rochas. Mas voam faíscas e lascas como aços espelhados.*

À Prof. Dra Eglen Silvia Pipi Rodrigues. A gratulação a seriedade a retidão e o exemplo de vida profissional. Permitindo-me uma convivência harmoniosa aos colegas da graduação do Grupo de Estudos de Comunidades de Aprendizagens e demais pesquisadores.

Ao Prof. Dr. Adelmo Carvalho da Silva que fez parte da minha banca na entrevista, contribuindo na aprovação no PPGEDu/2013. E também fazendo parte da banca interna desta defesa. Sou muito grata pelas contribuições significativas na pesquisa e na minha formação.

Ao Prof. Dr. Irton Milanesi da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT- membro da banca externa, cujas observações e sugestões muito contribuíram para esta pesquisa.

Aos Professores/Coordenadores das seis Escolas de Tangará da Serra, (sujeitos participantes da pesquisa). O respeito e gratidão à espontaneidade e disponibilidade. Deixo aqui meu agradecimento usando de reverência às palavras de Rubens Alves

**O nascimento do pensamento é igual ao nascimento de uma criança: tudo começa com um ato de amor. Uma semente há de ser depositada no ventre vazio. E a semente do pensamento é o sonho. Por isso os educadores antes de serem especialistas em ferramentas do saber, deveriam ser especialistas em amor: intérpretes de sonhos.**

### **Cordialidades:**

Ao Departamento de Administração Escolar da UFMT/CUR, na pessoa da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Raquel Gonçalves Salgado, Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEDu -UFMT/CUR, Rondonópolis - MT. Pela singeleza na forma de tratar as pessoas os meus sinceros agradecimentos.

A Anabel Beatriz de Col, secretária do PPGEDu - UFMT/CUR, Rondonópolis – MT. A quem admiro pela competência, assistência e presteza em tudo que faz, devo muita gratidão.

Gratidão e convivência a tod@s amig@s de sala. Em especial a Soila e Márcia, pelo apoio e hospedagens nas idas a Rondonópolis.

À SEDUC, pela liberação dos dois anos para qualificação.

À FAPEMAT e À CAPES, pelo apoio à bolsas de Pesquisa.

*Felicidade não é o lugar onde se chega, é a forma como se vai.*  
(Autor desconhecido).



Só Posso dizer que:

*Quem me segurou foi Deus*  
*Quem me segurou foi Deus com seu amor de Pai*  
*Quem me segurou foi Deus*  
*Quem cuidou de mim foi Deus com seu amor de Pai*  
*Quem me amparou foi Deus*  
*Eu quis ser fiel e o pecado como um fel*  
*Amargurou meu coração*  
*Daí eu quis fugir, da vida desistir, Deus não deixou*  
*Quem me segurou foi Deus com seu amor de Pai*  
*Quem me segurou foi Deus*  
*Quem me compreendeu foi*  
*Deus quando eu chorei demais*  
*Quando se perde alguém parece*  
*que se perde a paz*  
*Ele também chorou quando Lázaro morreu*  
*E se compadeceu, chora comigo a minha dor*  
*Mas ressuscita a alegria e o amor.*

(Nelsinho Corrêa, 2015)

## RESUMO

A pesquisa “Coordenação pedagógica na escola: uma função para pedagogos?” é resultado inicial de uma inquietação pessoal sobre o sentido e sobre a importância do profissional pedagogo no exercício das funções pedagógicas escolares, em especial na coordenação pedagógica, pois, em Mato Grosso, a Secretaria de Estado de Educação – SEDUC – MT por meio de suas normativas não tem priorizado o licenciado em Pedagogia para assumir a função de coordenador pedagógico nas escolas públicas estaduais. Desta forma, o objetivo é “Investigar como os coordenadores pedagógicos não graduados em Pedagogia se apropriam dos conhecimentos pedagógicos no exercício de sua função”, com a proposta de responder ao seguinte problema: “Como os coordenadores pedagógicos não graduados em Pedagogia se apropriam dos conhecimentos da Pedagogia para o exercício da sua função”? Essa pesquisa é uma investigação qualitativa e dialética de um aspecto significativo da educação escolar – a coordenação pedagógica – e tem como procedimento metodológico a realização de pesquisa exploratória, descritiva, bibliográfica e documental. Em relação ao instrumento de pesquisa utilizei a realização de entrevistas. O desenvolvimento da pesquisa se deu em seis escolas públicas estaduais urbanas de Tangará da Serra - MT, tendo como sujeitos sete professores que exercem a função de coordenadores pedagógicos, cuja seleção obedeceu aos seguintes critérios: não ser graduado em Pedagogia e exercer por mais de três anos a função de coordenador pedagógico. Dentre os estudos que dão suporte para esta pesquisa utilizamos André (2014), Cambi (1999), Carvalho (2005, 2006, 2008), Franco (2003, 2005, 2008, 2012), Freire (1980, 1983, 1991, 1992, 1993, 2008) Garrido (2009), Libâneo (2002, 2004, 2010), Nóvoa (1992, 1998, 2007), Pinto (2006), Placco (2010), Saviani (2007), Tardif (2004), Vasconcellos (2011), Veiga (1998) dentre outros, que constituíram suportes teóricos fundamentais para a análise. A pesquisa evidencia a importância de um profissional habilitado em Pedagogia para o exercício da função de coordenador pedagógico. Esta evidência é percebida pela afirmação de vários coordenadores pedagógicos, assim como, pelas indicações que apontam os teóricos que estudam a Pedagogia e as Ciências da Educação.

**Palavras chave:** Pedagogia. Coordenação pedagógica. Formação Continuada.

## ABSTRACT

The survey "Pedagogical coordination in school: a role for educators?" is the result of an initial personal uneasiness about the meaning and the importance of the professional educator in the exercise of its function pedagogical and school service in specially pedagogical coordination, because, in Mato Grosso, the State Department of Education – SEDUC – MT through its normative has prioritized the licensed in Pedagogy to assume the function of pedagogical coordinator in the State public schools. In this way, the goal is to "Investigate how the pedagogical coordinators in education graduates not appropriate pedagogical knowledge in the exercise of their function", with the proposal to respond to the following problem: "As the pedagogical coordinators in education graduates not appropriate knowledge of pedagogy for the exercise of their function?" This research is a qualitative research and dialectic of a significant aspect of school education – pedagogical coordination – and its methodological procedure to conduct exploratory research, descriptive, bibliographical and documentary. In relation to the research tool used to conduct interviews. The development of research in six state of urban public schools Tangará da Serra – MT, having as subject seven teachers who exercise the function of pedagogical coordinators, whose selection obeyed the following criteria: not be graduated in Pedagogy and exercise for more than three years the pedagogical coordinator function. Among the studies that support for this research we use André (2014), Cambi (1999), oak (2005, 2006, 2008), Franco (2003, 2005, 2008, 2012), Freire (1980, 1983, 1991, 1992, 1993, 2008) Garrido (2009), Libâneo (2002, 2004, 2010), Nóvoa (1992, 1998, 2007), Pinto (2006), Placco (2010), Saviani (2007), Tardif (2004), Vaishya (2011), Veiga (1998) among others, which constitute fundamental theoretical supports for the analysis. The research highlights the importance of a professional enabled in pedagogy for the exercise of the function of pedagogical coordinator. This evidence is perceived by the affirmation of various pedagogical coordinators, as well as by indications that point theorists studying Pedagogy and educational sciences.

**Key Words:** Pedagogy. Pedagogical Coordination. Continued Education.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	13
1. METODOLOGIA, SUJEITOS E <i>LÓCUS</i> DA PESQUISA.....	16
1.1 Metodologia .....	16
1.1.1 Procedimentos metodológicos da pesquisa.....	20
1.2 Os sujeitos e o <i>lócus</i> da pesquisa.....	22
1.2.1 Os sujeitos da pesquisa.....	22
1.2.2 O <i>lócus</i> da pesquisa.....	26
2. A PEDAGOGIA E A EDUCAÇÃO .....	29
2.1A Pedagogia como Ciência da Educação .....	29
2.2 O Curso de Pedagogia no Brasil.....	34
3. COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA.....	45
3.1 Coordenação pedagógica: algumas considerações .....	45
3.2 Coordenação pedagógica em Mato Grosso.....	55
4 A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA EXERCIDA POR NÃO PEDAGOGOS EM TANGARÁ DA SERRA – MT.....	60
4.1 A produção e realização da entrevista .....	60
4.2 O discurso e a prática dos coordenadores pedagógicos não pedagogos.....	63
4.3 O coordenador pedagógico e a formação continuada.....	80
4.4 O Projeto “Sala de Educador” nas unidades de ensino pesquisadas .....	82
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	92
REFERÊNCIAS.....	97
APÊNDICE I.....	105
APÊNDICE II.....	106

## INTRODUÇÃO

Mas o que importa nos homens são os olhos e os pés:  
Trata-se de poder ver o mundo e ir ao seu  
encontro.

(Alfred Doblin, personagem do filme Berlim Alexander platz, de R. Fassbinder).

A pesquisa que ora apresento, intitulada “Coordenação Pedagógica na Escola: uma função para pedagogos?” é resultado inicial de uma inquietação pessoal sobre o sentido e sobre a importância do profissional pedagogo no exercício das funções pedagógicas escolares, em especial na coordenação pedagógica. , pois, em Mato Grosso, a Secretaria de Estado de Educação – SEDUC – MT, por meio de suas normativas, não tem priorizado o licenciado em Pedagogia para assumir a função de coordenador pedagógico nas escolas públicas estaduais.

Em observância à Diretriz Curricular, Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 01 de 15 de maio de 2006, do Curso de Pedagogia, acredito que o profissional licenciado em Pedagogia possui condições para desenvolver um trabalho que atenda às necessidades pedagógicas da escola, uma vez que o Curso lhe possibilita o domínio específico de saberes pedagógicos.

Estas condições apontadas pela DCNs de Pedagogia, em consonância específica com fazer do coordenador pedagógico, pode ser observada em um de seus aspectos centrais que é “a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino” (BRASIL, 2006, p.1).

Neste aspecto as atribuições para o pedagogo englobam, conforme o artigo 4º, parágrafo único da DCN “planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da educação” (BRASIL, 2006, p.2). Desta forma, segundo o mesmo documento, em seu artigo 5º, inciso XII, o egresso de Pedagogia deverá “participar da gestão das instituições contribuindo para elaboração, implementação, coordenação e acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico” (BRASIL, 2006, p.2).

Neste sentido, aproprio-me do pensamento de Veiga Neto (2004) que afirma:

O conjunto de saberes que se reúnem sob a denominação de Pedagogia não é algo natural, algo que esteja aí no mundo e que tenha sido descoberto pela razão humana. Ao contrário, esses saberes têm uma história; e uma história que é bastante recente. Igualmente, as práticas educacionais que se dão segundo tais saberes também não são naturais,

mas foram inventadas e, assim sendo, têm também a sua história (VEIGA NETO, 2004, p.65).

Desta forma, o objetivo geral desta pesquisa consiste em “investigar como os coordenadores pedagógicos não graduados em Pedagogia se apropriam dos conhecimentos pedagógicos no exercício de sua função” e visa responder ao seguinte problema: “Como os coordenadores pedagógicos não graduados em Pedagogia se apropriam dos conhecimentos da Pedagogia para o exercício de sua função”?

Para que o processo de conhecimento em relação à investigação proposta se tornasse mais significativo, estabeleci como objetivos específicos:

- Identificar o significado da Pedagogia enquanto Ciência da Educação e sua contribuição na formação do pedagogo;
- Apresentar a história da Pedagogia e a legislação da constituição da coordenação pedagógica no Estado de Mato Grosso e em Tangará da Serra - MT;
- Identificar quais as dificuldades que o coordenador pedagógico encontra para desenvolver sua função.
- Verificar que importância o coordenador não licenciado em Pedagogia atribui aos fundamentos pedagógicos.
- Analisar a leitura do trabalho desenvolvido pelo coordenador pedagógico em relação a sua função.

Para tanto esta pesquisa é uma investigação qualitativa em torno de um aspecto significativo da educação escolar – a coordenação pedagógica – e traz como procedimento metodológico a realização de pesquisa exploratória, descritiva, bibliográfica e documental. Em relação aos instrumentos de pesquisa utilizei a observação direta e a realização de entrevistas.

O *locus* da pesquisa se deu em seis escolas públicas estaduais de Tangará da Serra - MT, todas localizadas na zona urbana da cidade e os sujeitos totalizaram sete professores, cuja seleção obedeceu aos seguintes critérios: não ser graduado em Pedagogia e exercer por mais de três anos a função de coordenador pedagógico.

Meu interesse pela pesquisa justifica-se em virtude da minha experiência pedagógica, vivida como professora pedagoga, no exercício do magistério na Educação Básica, na Educação Superior, como Supervisora Educacional e depois Coordenadora Pedagógica. Como coordenadora pedagógica partilhei meu ofício com coordenadoras pedagógicas, pedagogas, e também com coordenadoras não habilitadas em Pedagogia.

Vivenciei práticas e construí algumas indagações, as quais, por meio de embasamento teórico e da pesquisa, busco, que contribuam para a construção de uma educação de qualidade e transformadora.

Esta dissertação está dividida em quatro capítulos. No primeiro capítulo apresento a metodologia, destaco os procedimentos da pesquisa e os critérios para a seleção dos sujeitos e o *locus* da pesquisa.

O segundo capítulo da dissertação constitui-se numa construção teórica sobre a Pedagogia e a Educação, no qual abordo a Pedagogia como Ciência bem como a história do Curso de Pedagogia no Brasil e em Tangará da Serra - MT. Neste capítulo utilizo alguns pensadores da educação que analisam o significado da Pedagogia como Ciência da educação. Também, evidencio aspectos significativos e pontuais da história da Pedagogia no Brasil e destaco algumas questões relacionadas à história da Faculdade de Educação de Tangará da Serra - MT responsável pela formação de professores em Pedagogia durante algumas décadas.

No terceiro capítulo destaco aspectos teóricos sobre a coordenação pedagógica e sua trajetória histórica em Mato Grosso.

No último capítulo trago uma síntese das múltiplas determinações que configuram o trabalho do coordenador pedagógico não habilitado em Pedagogia.. Apresento o resultado do problema, em atendimento ao objetivo da pesquisa, com destaque ao discurso pedagógico apropriado e representado pelos coordenadores pedagógicos, bem como, suas ações em relação à formação dos professores por meio do Projeto Sala de Educador

# 1 METODOLOGIA, SUJEITOS E *LÓCUS* DA PESQUISA

Neste primeiro capítulo são apresentados os aspectos metodológicos da pesquisa, com o objetivo de mostrar o caminho percorrido na investigação do objeto. O método, o tipo de pesquisa utilizado e a técnica da entrevista permitiram conhecer o trabalho dos coordenadores pedagógicos, os quais são os sujeitos da pesquisa. Estes procedimentos metodológicos são teorizados no sentido de construir fundamentos para a compreensão da ação do coordenador pedagógico não habilitado em Pedagogia no âmbito da escola pública mato-grossense.

Enfatizo também, neste capítulo, o percurso para a escolha dos sujeitos da pesquisa, incluindo a identificação e a caracterização destes sujeitos. Apresento, ainda, uma descrição básica do *lócus* da pesquisa o qual compreende seis escolas, em que a função dos coordenadores pedagógicos é realizada. No processo desta investigação foram feitas em média, três visitas em cada unidade escolar, possibilitando, assim, a realização das entrevistas.

## 1.1 Metodologia

A função de coordenação pedagógica em Mato Grosso é uma atividade recente, garantida pelas mudanças democratizantes da Lei 9.394 de 1996. O coordenador pedagógico é agente fundamental para que a prática pedagógica no cotidiano da escola possa atingir os objetivos propostos em seu projeto de educação.

Sendo assim, pesquisar a função de coordenador pedagógico é contribuir para os novos rumos na pesquisa em educação. Destaco que a partir dos anos 80 houve um grande crescimento das pesquisas em educação no Brasil, se estendendo pelos cursos de pós-graduação em muitas universidades em todo Brasil, com a apresentação de novas temáticas, diferentes referenciais teóricos, novos problemas e diversas abordagens metodológicas.

Se os temas e referenciais se diversificam e se tornam mais complexos nos anos 80-90, as abordagens metodológicas também acompanham essas mudanças. Ganham força os estudos 'qualitativos', que englobam um conjunto heterogêneo de métodos, de técnicas e de análises, que vão desde os estudos antropológicos e etnográficos, as pesquisas participantes, os estudos de caso até a pesquisa-ação e as análises de discurso, de narrativas, de histórias de vida (ANDRÉ, 2007, p. 121-122).

Dentre as mudanças ocorridas no contexto das produções de trabalhos científicos, podemos notar que a pesquisa de natureza qualitativa vem tomando espaço, sendo a principal



metodologia do pesquisador da atualidade.<sup>1</sup> Se na década de 60 e 70 do século XX, priorizava-se as pesquisas com foco nos estudos em experimentos laboratoriais, que era o interesse dos pesquisadores da época, de acordo com André (2007), o que tem sido prioridade dos pesquisadores da atualidade são as pesquisas voltadas para estudos reais do cotidiano da escola e de sala de aula.

Se o papel do pesquisador era sobremaneira o de um sujeito de "fora", nos últimos anos tem havido uma grande valorização do olhar "de dentro", fazendo surgir muitos trabalhos em que se analisa a experiência do próprio pesquisador ou em que o pesquisador desenvolve a pesquisa em colaboração com os participantes (ANDRÉ, 2007, p. 122).

A pesquisa em pauta traz a análise dos relatos de professores por meio de entrevistas gravadas. Ressalto que a análise dos relatos produzida por mim, na condição de autora se fez a partir de um conhecimento teórico e empírico sobre a função da coordenação pedagógica; é um “olhar de dentro”, pois exerci por um período de três anos a função de coordenadora pedagógica, em uma escola pública da rede estadual de Mato Grosso.

A pesquisa é voltada para estudos reais do cotidiano da escola, em especial da função da coordenação pedagógica, numa abordagem qualitativa. Para tanto, sua construção segue as orientações propostas por Lüdke e André (1986), que sugerem que se realize a análise dos dados relacionando o material coletado com todas as informações obtidas durante a pesquisa, tais como: as transcrições das entrevistas, relatos de observações, análise de documentos, e/ou outras informações disponíveis.

Para as autoras Lüdke e André (1986) a análise dos dados envolve dois momentos importantes para a organização do material coletado. No primeiro momento dividir em partes, procurando identificar nele aptidões e padrões expressivos, e, no segundo momento reavaliar os padrões e as tendências, em um nível mais elevado, buscando-se relações e interferências.

Desta forma, na produção desta pesquisa, metodologicamente segui a divisão proposta por Lüdke e André (1986), ou seja, primeiro elaborei um estudo para verificar como se construía um roteiro, para ser utilizado na realização das entrevistas, de forma que atendesse aos objetivos da pesquisa e também observei no decorrer das entrevistas, algumas questões mais genéricas em relação à função do coordenador pedagógico na escola. Realizei ainda uma análise da Legislação e dos programas do Estado de Mato Grosso que dizem respeito às políticas públicas de organização do sistema escolar. No segundo momento, as análises preliminares foram relacionadas aos objetivos da pesquisa, na tentativa de responder ao problema proposto. Assim, construíram-se referências entre a função do coordenador

---

<sup>1</sup> Esta metodologia também é adotada na construção desta pesquisa.

pedagógico não habilitado em pedagogia, com as Políticas Públicas do Estado e sua prática pedagógica cotidiana na escola, inclusive ações relacionadas à formação continuada dos professores.

Esta pesquisa é construída sob uma abordagem qualitativa, pois segundo a afirmação:

[...] o pesquisador é parte fundamental da pesquisa qualitativa. Ele deve, [...] despojar-se de preconceitos, predisposições para assumir uma atitude aberta a todas as manifestações que observa, [...] a fim de alcançar uma compreensão global dos fenômenos (CHIZZOTTI, 2005, p.82).

Esta pesquisa também é qualitativa, porque, os dados foram coletados por meio da descrição feita pelos sujeitos; a descrição não se fundamentou em idealizações, imaginações e desejos; e os resultados não foram previsíveis.

Para a realização desta pesquisa, na análise do objeto investigado, diante dos mais diversos métodos, a opção foi pelo método dialético. Concentrar-me em um método, em específico o método dialético, permitiu conhecer a realidade concreta no dinamismo educacional e nas inter-relações do processo em estudo, no caso as ações do coordenador pedagógico. As determinações do método dialético são tomadas pelas relações, uma vez que a compreensão do objeto deverá contar com a totalidade do processo na intencionalidade do estudo.

Para Gamboa (2007, p.34-35) “o que se denomina concreto não é mais do que a síntese de múltiplas determinações mais simples, é o resultado, no pensamento, de numerosos elementos cada vez mais abstratos que vão ascendendo até construir o concreto.” Para este autor ao observar o conceito do método dialético, entende-se que tudo que nasce se desenvolve. “Para uma maior compreensão da dialética é importante distinguir o concreto real, que é o objeto real que se deve conhecer, e o concreto do pensamento, que é o conhecimento daquele objeto real” (GAMBOA, 2007, p.35).

Ao realizar a escolha do método dialético para pensar o objeto investigado, neste caso, as ações do coordenador pedagógico de escolas públicas estaduais, não habilitados em Pedagogia, concordo com Ghedin e Franco (2011) quando estes destacam que:

[...] os princípios básicos da concepção dialética são a historicidade como condição para a compreensão do conhecimento e a realidade como um processo histórico constituído, a cada momento, por múltiplas determinações, fruto das forças contraditórias existentes no interior de si própria. (GHEDIN; FRANCO, 2011, p.118)

O método dialético permitiu-me caminhar nesta pesquisa tomando como objeto a educação escolar, no trabalho dos coordenadores como determinação principal de estudo.

Pensar as contradições que se revelam na sociedade, no interior da escola e na função da coordenação pedagógica, requer pensar e refletir sobre os obstáculos da escola, assumindo o desafio de construir formas úteis para facilitar o aprendizado.

Nesta perspectiva, o método dialético nos possibilita avanços para uma forma metodológica capaz de libertar-se de preconceitos nocivos que emperram um novo fazer, contribuindo para a formação de sujeitos críticos que possam intervir na realidade um novo fazer pedagógico.

O método dialético requer estudo da realidade em seu movimento, analisando as partes em constante relação com a totalidade. Nessa perspectiva, queremos dizer que, em pesquisa qualitativa, além de ser recomendável a utilização dos fundamentos da dialética, é preciso ter uma visão holística e sistêmica da realidade em estudo ( OLIVEIRA, 2007, p.53).

O conceito do método dialético é caracterizado pelo movimento da sua historicidade, (onde o objeto de estudo tem que ser situado no tempo e no espaço) sem ser historicista sendo assim, “[...] o próprio ser ou a essência não se apreende como categoria abstrata, atemporal, mas como movimento do ser” (SÁ, 2012, p. 69). Dessa forma, compreendo que o conceito de determinado fenômeno não deve ser algo arbitrário, mas sim aquilo que se produz no processo de conhecimento.

Desta forma, nesta dissertação procuro discutir as contradições que são apresentadas na função da coordenação pedagógica no interior da escola e mais especificadamente no trabalho da coordenação pedagógica em relação à formação de professores.

O método dialético garante a esta pesquisa uma forma de entender o todo. Esta investigação possui como base dados empíricos coletados a partir da realidade dos coordenadores pedagógicos de seis escolas públicas de Tangará da Serra – MT. A compreensão dos mesmos só foi possível graças ao contato com os sujeitos da pesquisa, e as fontes, que forneceram informações que puderam ser lidas e interpretadas.

O resultado, a leitura final da ação do coordenador pedagógico nas escolas públicas de Tangará da Serra, foi possível devido à investigação realizada junto à realidade da escola, por meio da exposição das ideias dos sujeitos investigados, e das entrevistas sobre suas ações enquanto coordenadores pedagógicos, de acordo com os seus interesses, ou seja, o resultado da leitura final é uma síntese, pós-leitura e interpretação da relação: realidade vivida, realidade observada e realidade narrada. A síntese desta relação é a construção do objeto. É importante destacar que enquanto investigadora, ao utilizar o método dialético o mesmo permitiu-me fazer uma análise de forma mais sensível a respeito da educação e suas transformações, bem como de algumas de suas especificidades, neste caso, o exercício da

coordenação pedagógica, cujo papel já desempenhei. Com a realização desta pesquisa, pude vislumbrar novas possibilidades que surgiram para outras ações frente ao trabalho pedagógico e à educação.

### **1.1.1 Procedimentos metodológicos da pesquisa**

Como procedimentos metodológicos para a construção desta investigação qualitativa optei pelos seguintes tipos de pesquisa: exploratória, descritiva, bibliográfica e documental. Em relação aos instrumentos de pesquisa utilizei a observação direta e a realização de entrevistas. Assim sendo, a seguir, apresento algumas considerações sobre os conceitos dos tipos de pesquisas trabalhados, e como os procedimentos metodológicos foram incorporados à investigação.

Com a proposta de conhecer sobre o significado do trabalho da coordenação pedagógica na escola, assim como a incorporação desta função nas escolas públicas do Estado de Mato Grosso, foi necessário pensar a investigação em princípios mais gerais, adotando procedimentos da pesquisa exploratória.

A pesquisa exploratória é uma das modalidades de pesquisa mais citadas pelos autores, quanto à sua forma de estudo, para Oliveira (2007, p. 65), a pesquisa exploratória, “requer um consistente levantamento bibliográfico, análise de documentos, observações de fatos, [...]”. Neste caso os documentos analisados foram os documentos oficiais encaminhados às escolas públicas pelo Ministério da Educação ou pela SEDUC – MT.

Esta pesquisa é exploratória na medida em que foram realizadas leituras e estudos sobre a política de organização da função de coordenação pedagógica na educação básica, assim como, estudos sobre a função do coordenador pedagógico na visão de diferentes autores. Outro fator que também caracteriza como exploratória consistiu-se na busca de elementos que pudessem construir hipótese sobre a necessidade do coordenador pedagógico ter graduação em Pedagogia para atender às necessidades reais que são pertinentes a sua função, como apresentam diversos teóricos. De outra forma, se fez necessário analisar como os coordenadores pedagógicos que são graduados em diferentes licenciaturas adquiriram saberes e condições necessárias para o exercício da função de coordenador pedagógico na educação básica.

Esta pesquisa se concretiza também como descritiva, num entendimento do que afirma Oliveira (2007, p.68), “uma pesquisa descritiva exige um planejamento rigoroso quanto à

definição de métodos e técnicas para a coleta e análise de dados. É recomendável que nesse tipo de pesquisas se utilizem informações obtidas através de estudos exploratórios”.

Após os estudos exploratórios evidenciados pelo cômputo bibliográfico, a pesquisa descritiva é evidenciada quando descrevo as características das escolas públicas de Tangará da Serra - MT, *lócus* da pesquisa, espaço em que atuam os sujeitos em análise. Assim, a descrição também evidencia o perfil dos coordenadores pedagógicos, suas práticas cotidianas, suas ações e reações diante das diferentes situações escolares.

A pesquisa torna-se também descritiva, na medida em que evidencia os mecanismos criados entre as políticas implementadas pelo Estado, em especial a política de formação continuada do professor, e as atitudes apresentadas pelo coordenador na realização destas atividades. A descrição de atitudes, de maneiras de pensar e fazer são fundamentais para a compreensão do objeto de estudo, que é o papel do coordenador pedagógico, não habilitado em Pedagogia, na educação básica.

Outro tipo de investigação adotado para uma compreensão mais teórica do objeto foi a pesquisa bibliográfica, sendo realizada por meio de suporte impresso, resultados de pesquisas acadêmicas (artigos, monografias, dissertações e teses) e da rede mundial de computadores, a *internet*, pois por meio dela tive acesso a sites confiáveis para ler informações diversas, periódicos científicos e pesquisar em bibliotecas virtuais.

Como procedimento fundamental para a coleta de dados, para “dar voz” aos sujeitos desta pesquisa qualitativa, optei pela técnica da entrevista gravada. Esta técnica como instrumento de coleta de dados se constitui num suporte físico que irá auxiliar ao pesquisador num conjunto de procedimentos, e possui como objetivo obter um determinado resultado final.

A técnica de entrevista tem sido considerada por muitos pesquisadores da educação como um instrumento que permite a interação entre pesquisador e entrevistado. Porém, a entrevista deve seguir um ritual específico (contato com antecedência com o sujeito a ser entrevistado, autorização para a realização, agendamento da entrevista, respeito ao tempo do entrevistado, realização da entrevista e sua transcrição) para garantir a sua eficácia enquanto procedimento de pesquisa.

A entrevista é uma “coleta de informações sobre determinado tema científico. E também uma conversa a dois, feita por iniciativa do entrevistador, destinada a fornecer informações pertinentes a um objeto de pesquisa” (MINAYO, 1993, p.107)

## 1.2 Os sujeitos e o *locus* da pesquisa

Para a construção da pesquisa tendo como suporte o método dialético é imprescindível que o pesquisador conheça a realidade a ser pesquisada, e neste caso, sobre qual realidade os sujeitos (entrevistados) estão falando. Os depoimentos dos coordenadores pedagógicos são contextualizados sempre tendo como referência o seu lugar de trabalho. Portanto, faz-se necessário conhecer as diferentes unidades escolares para que as narrativas dos sujeitos possam ser melhor interpretadas.

### 1.2.1 Os sujeitos da pesquisa

Ao construir o universo da pesquisa, o elemento principal para entender o objeto de investigação proposto é a configuração dos sujeitos. Os sujeitos da pesquisa são seres humanos e 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 tempo, fazer seu mundo”.

A escolha dos sujeitos desta pesquisa obedeceu aos seguintes momentos:

1º Organização previa de uma ficha de identificação do Coordenador Pedagógico – Educação Básica;

2º Visita à Assessoria Pedagógica de Tangará da Serra - MT para obter informações sobre os coordenadores pedagógicos.

3º Visita às escolas da rede pública de Tangará da Serra – MT para preenchimento da ficha de identificação do Coordenador Pedagógico – Educação Básica;

4º Análise das fichas de identificação do coordenador pedagógico e seleção dos perfis que pudessem constituir-se em sujeitos da pesquisa.

A ficha de identificação do Coordenador Pedagógico – Educação Básica foi preenchida na escola, em conversa formal com os coordenadores pedagógicos, a qual teve o propósito de selecionar os sujeitos de pesquisa.<sup>2</sup>

Diante do objetivo geral desta pesquisa que é “Investigar como os coordenadores pedagógicos não graduados em Pedagogia se apropriam dos conhecimentos pedagógicos no exercício de sua função”, selecionei os sujeitos, obedecendo aos seguintes critérios como: não

---

<sup>2</sup> A análise deste instrumento de pesquisa é realizada no capítulo 4.

ser graduado em Pedagogia, exercer por mais de três anos a função de coordenador pedagógico. O segundo critério foi estabelecido por garantir o mínimo de experiência nas atividades de coordenação pedagógica.

Desta forma, o perfil dos sujeitos da pesquisa ficou assim constituído; professores efetivos da rede pública de educação, lotados nas seguintes escolas estaduais de Tangará da Serra MT: Escola Estadual Antônio Casagrande, Escola Estadual Vereador Bento Muniz, Escola Estadual 13 de Maio, Escola Estadual 29 de Novembro, Escola Estadual Jada Torres e Escola Estadual Prof. João Batista, portanto o *lócus* da pesquisa foi constituído em seis escolas.

O perfil foi composto por sete professores com idades que variam entre 32 a 53 anos. Três destes possuem formação de 2º grau – habilitação em Magistério, três formação geral em propedêutico e um habilitação em Técnico em Contabilidade. Esses profissionais são graduados em: um, Ciências da Matemática, dois licenciados em Ciências Biológicas, um em Ciências da Natureza e Matemática, um em Matemática, um em Licenciatura em Letras - língua inglesa, e um em Licenciatura em Letras. (Veja tabela 01, p.25).

Em relação à formação *lato sensu*, possuem especialização em Educação Interdisciplinar, Língua Estrangeira, Educação Escolar Indígena, Ciências e Meio Ambiente, Metodologia do Ensino, Educação Ambiental, e em Teorias e Práticas Pedagógicas em Educação Matemática. (Conforme tabela 01, p.25).

Dentre o perfil dos coordenadores pedagógicos, em relação ao tempo de serviço na educação básica o período varia entre 12 a 26 anos, e o tempo de serviço na unidade escolar varia de seis a 24 anos. Estes coordenadores pedagógicos, na condição de sujeitos da pesquisa exercem a função na unidade escolar, em um período que varia de três a oito anos.

Dentre os sete coordenadores pedagógicos selecionados dois já exerceram a função de coordenação em outra unidade escolar, e também quatro já fizeram a Especialização do Curso de Pós- Graduação em *Lato sensu* em Coordenação Pedagógica à Distância (plataforma *Moodle*), o Curso foi ofertado pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) em parceria com o Ministério da Educação (MEC), Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e Secretaria de Estado de Educação (SEDUC-MT).

Enfim, os sujeitos da pesquisa são coordenadores pedagógicos, seis do sexo feminino e um do sexo masculino, professores com faixa etária que corresponde ao significativo tempo de serviço destinado à educação e com razoável tempo de serviço na função de coordenação

pedagógica. São professores que vivenciaram as práticas cotidianas e as políticas educacionais do Estado de Mato Grosso.

Quando os relatos dos sujeitos forem incorporados ao texto, eles serão identificados. Neste caso, a identificação dos sujeitos foi construída tendo como referência a obra de Almeida (2011) que aborda as sete virtudes do líder amoroso. Dentre estes, o autor apresenta: o líder Comunicativo, Confiante, Discreto, Solidário, Paciente, Honesto e Resiliente. Esta identificação, usada como pseudônimo, permite o anonimato dos coordenadores pedagógicos, pois para a análise pretendida considerei relevante o relato de cada coordenador pedagógico.



**Tabela 1 – Perfil dos sujeitos investigados/2014**

<b>IDENTIFICAÇÃO</b>	<b>NATURALIDADE/ ANO DE NASCIMENTO</b>	<b>ENSINO MÉDIO</b>	<b>CURSO DE GRADUAÇÃO/ INSTITUIÇÃO</b>	<b>PÓS - GRADUAÇÃO LATO SENSU</b>	<b>TEMPO DE SERVIÇO NO MAGISTÉRIO</b>	<b>TEMPO DE SERVIÇO NA FUNÇÃO DE COOR./PEDAGÓGICO</b>
<b>Coordenador I</b> O Líder Comunicativo	Diamantino - MT / 1982	Propedêutico	Ciências da Matemática/ UNIC	Teorias e Práticas pedag. Ed. Mat. / Coord. Pedagógica SEDUC /UFMT- EaD	12 anos	03 anos
<b>Coordenador II</b> O Líder Confiante	Dois Vizinhos - PR 1972	Propedêutico	Ciências Biológicas/ UNEMAT	Ciências e Meio Ambiente	12 anos	06 anos
<b>Coordenador III</b> O Líder Solidário	Paçandu - PR 1968	Magistério	Licenciatura em Ciências Biológicas/ (Faficop) – PR	Educação Ambiental/ Coord. Pedagógica SEDUC /UFMT- EaD	26 anos	08 anos
<b>Coordenador IV</b> O Líder Paciente	Panorama – SP 1966	Propedêutico	Ciências da Natureza e Matemática/ FFCL/UNIPAR-PR	Educação Escolar Indígena - UFMT.	25 anos	04 anos
<b>Coordenador V</b> O Líder discreto	Dracena - SP 1961	Contabilidade	Licenciatura em Matemática/ FUNDEC - SP	Metodologia do Ensino	25 anos	03 anos
<b>Coordenador VI</b> O Líder honesto	Céres - GO 1969	Magistério	Licenciatura em Letras - Língua Inglesa/ UNEMAT	Língua Estrangeira Coord. Pedagógica SEDUC /UFMT- EaD	22 anos	05 anos
<b>Coordenador VII</b> Felicidade O Líder Resiliente	Jaciara – MT 1971	Magistério	Licenciatura em Letras/ UNEMAT	Educação Interdisciplinar./ Coord. Pedagógica SEDUC /UFMT- EaD	21 anos	04 anos

Fonte: Investigação de campo realizada pela pesquisadora/2014.

### 1.2.2 O *locus* da pesquisa

O município de Tangará da Serra - MT está distante a 240 quilômetros, da capital Cuiabá, foi emancipado político-administrativamente do município de Barra do Bugres, em 13 de maio de 1976. Encontra-se localizado a sudoeste do Estado de Mato Grosso. Possui uma área de 11.565,976 km<sup>2</sup>. É o quinto município do estado mais populoso, com uma população estimada a 90.252 habitantes, conforme a estimativa do IBGE, em 2013 (IBGE, 2014).

Fig. 01 Tangará da Serra em Mato Grosso e no Brasil



FONTE: OLIVEIRA, Carlos Edinei. *História de Tangará da Serra*. Tangará da Serra: Sanches, 2012.p.11.

No município de Tangará da Serra, há 16 Escolas Públicas Estaduais, que atendem as três fases do Ciclo de Formação Humana, Educação de Jovens e Adultos – EJA, Ensino Médio Regular, Ensino Médio Inovador (EMI), Ensino Médio Integrado à Educação Profissional (EMIEP). Possui 12 Escolas Municipais, e 10 Centros Municipais de Educação Infantil. A rede municipal atende à educação infantil, ao Ensino Fundamental. E realiza um

trabalho em parceria com a Associação de Amigos dos Excepcionais (APAE) na Escola Especial Raio de Sol.

Em se tratando do ensino básico privado, a cidade conta com três instituições particulares como, a Associação Tangaraense de Ensino e Cultura-ATEC, Colégio Ideal e o Instituto Presbiteriano de Educação Ashpell Gree Simonton.<sup>3</sup>

O ensino público superior de Tangará da Serra é oferecido pelo Campus da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT)<sup>4</sup>. E encontra-se em fase de implantação o Campus do Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT). Na rede privada a educação superior é ofertada pela Universidade de Cuiabá (UNIC) e pela Faculdade de Educação de Tangará da Serra (FAEST)<sup>5</sup>. O ensino superior na modalidade Educação à Distância é oferecido pelo Instituto Tayano de Educação (ITE), pela Universidade Paulista Interativa-(UNIP), pela Faculdade de Tecnologia e Ciências - Educação a Distância (FTC-EAD) e pela Universidade Anhanguera Polo Tangará da Serra – MT.

Diante desse universo educacional, as escolas selecionadas para a realização desta investigação foram seis escolas públicas estaduais de Tangará da Serra, todas estas escolas localizam-se na zona urbana da cidade. As Escolas Estaduais “29 de Novembro” e “13 de Maio” são escolas centrais da cidade. Localizam-se em sua principal avenida, a escola “Professor João Batista” também está localizada na área central da cidade, e as demais escolas “Professora Jada Torres”, “Vereador Bento Muniz” e “Antônio Casagrande” localizam-se em regiões mais periféricas. Esta última oferece a Educação de Jovens e Adultos.

A seguir apresento a caracterização das escolas públicas do município de Tangará da Serra, que foram selecionadas para realização desta pesquisa de campo, espaço em que foram entrevistados sete coordenadores pedagógicos não graduados em Pedagogia.

---

<sup>3</sup> Estas escolas oferecem ensino fundamental e médio.

<sup>4</sup> A UNEMAT oferta os cursos de Agronomia, Administração (com ênfase em Agronegócio e Empreendedorismo), Ciências Biológicas, Ciências Contábeis, Enfermagem, Engenharia Civil e Letras. Além disso, possui Mestrado e Doutorado em Estudos Literários, Mestrado em Ambiente e Sistemas de Produção Agrícola.

<sup>5</sup> A FAEST oferece apenas o Curso de Pedagogia.

**Tabela 2– Caracterização do *Lócus* da pesquisa – investigados /2014**

<b>IDENTIFICAÇÃO</b>	<b>ENDEREÇO</b>	<b>TEMPO DE EXISTÊNCIA DA ESCOLA</b>	<b>MODALIDADE DE ENSINO</b>	<b>PERÍODO DE FUNCIONAMENTO</b>	<b>Nº DE ALUNOS MATRÍCULADOS</b>	<b>Nº DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO</b>	<b>Nº DE COORDENADOR PEDAGÓGICO</b>
EE “29 de Novembro”	Rua José Candido Melhorança, Nº 037 Centro	45 anos	Ensino Fund.(3ºCiclo ) Ensino Médio Regular, Ensino Médio Inovador (EMI),	Matutino Vespertino Noturno	1.509	80	05
EE “13 de Maio”	Av. Brasil, Nº1148-W Centro	35 anos	Ensino Médio Inovador (EMI), Ensino Médio Integrado à Educação Profissional (EMIEP), Ensino Médio Regular Noturno.	Matutino Vespertino Noturno	1.100	70	03
EE de 1º Grau “Professora Jada Torres”	Rua Vitória, Nº 171-W, Residencial Dona Júlia	24 anos	Ensino Fundamental (1º 2º e 3º Ciclo) Ensino EJA 1º e 2º segmento noturno	Matutino Vespertino Noturno	671	32	02
EE “Vereador Bento Muniz”	Rua José Mariano Nº 277- N Jardim Santiago,	23 anos	Ensino Fundamental; (1º, 2º e 3º Ciclo), Ensino EJA 1º e 2º segmento noturno Ensino Médio	Matutino Vespertino Noturno	917	66	03
EE “Professor João Batista”	Rua José Corsino, Nº1037-W - Parque das Mansões	30 anos	Ensino Fundamental (1ºe 2º Ciclo) e Ensino Médio	Matutino Vespertino	315	20	01
Centro de Educação de Jovens e Adultos de Tangará da Serra - Antônio Casagrande	Rua Neftes de Carvalho Nº 1000-E Jardim do Sul	22 anos	EJA - Ensino Fund. - Anos Finais Presenciais/ EJA - Ensino Fund. - Anos Finais Semipresenciais/ EJA - Ensino Fund. - Anos Iniciais Presenciais/ EJA - Ensino Médio Presencial/ EJA - Integrada À Ed. Profissional Nível Médio – Presencial.	Matutino Vespertino Noturno	1.450	90	03

Fonte: Dados da Investigação de campo realizada pela pesquisadora/2014.

## **2 A PEDAGOGIA E A EDUCAÇÃO**

Este capítulo possui como objetivo identificar o significado da Pedagogia enquanto Ciência da Educação e sua contribuição na formação do pedagogo, bem como apresentar o surgimento da Pedagogia e a Legislação da constituição da coordenação pedagógica no Estado de Mato Grosso e no município de Tangará da Serra, com a proposta de contribuir para a análise estabelecida no último capítulo desta dissertação.

### **2.1 A Pedagogia como Ciência da Educação**

No debate acadêmico atual sobre a Pedagogia é latente as discussões desta como Ciência da Educação. Com a proposta de compreender os diversos pensamentos sobre esta situação foram utilizados os questionamentos apresentados por Selma Garrido Pimenta (1996), Franco Cambi (1999), José Carlos Libâneo (2002) e Maria Amélia Franco (2008).

Ao produzir conhecimentos sobre a Pedagogia atual, Cambi (1999) destaca que durante a segunda metade do século XX ocorreu uma radical transformação nesta área do conhecimento, que alterou sua identidade, seus limites e seu eixo epistemológico. Estas alterações transformaram-na em Ciência da Educação. Para Cambi (1999, p. 594, grifo do autor) “[...] de um saber unitário e ‘fechado’ passou-se para um saber plural e aberto.” Estas alterações ocorreram por transformações dos saberes, por razões histórico-sociais, em decorrência de uma sociedade que exige homens que acompanham as tecnologias do seu tempo.

Neste percurso, Cambi (1999) enumera três pontos fundamentais que define a passagem da Pedagogia para Ciência da Educação:

1. Com o declínio da pedagogia, como saber unitário da educação.
2. Com a afirmação de muitas disciplinas auxiliares/constitutivas do saber pedagógico-educativo: desde a psicologia até a sociologia, depois até as especializações mais técnicas e setoriais, desde avaliação escolar até as tecnologias educativas.
3. Com o exercício de um controle reflexivo sobre essa multiplicidade de saberes, confiado, em geral, a uma filosofia que desenvolve um papel político-cultural antropológico (de escolha de objetivos e de elaboração de modelos históricos), como também outro papel de tipo mais nitidamente epistemológico (de análise do discurso pedagógico, de elaboração de modelos de saber, em estreito contato com as epistemologias gerais ou especiais relativas, em particular, às ciências humanas) (CAMBI, 1999, p.596).

Neste processo de compreensão da Pedagogia como Ciência da Educação é necessário entender que a crise da primeira identidade ocorre, principalmente, quando ela passa a cada vez mais necessitar de saberes especializados das chamadas ciências auxiliares. Esta ligação da Pedagogia com outras ciências produziram modificações em sua identidade, sendo fracionada e disseminada em vários setores. O saber que era o controlador dos problemas da educação que levava o nome de Pedagogia desaparece como saber único. A sua nova identidade como Ciência da Educação é resultado dos múltiplos saberes dos quais esta ciência necessita para responder aos problemas que são postos às questões da educação. Estes saberes são construídos por múltiplas disciplinas que vão desde o “‘setor pedagógico’ ao ‘sociológico’, ao ‘metodológico-didático’, ao ‘conteúdo’” (CAMBI, 1999, p.597).

Porém, mesmo como Ciência, se ocupando de múltiplos saberes, é um campo de estudos com identidade e problemáticas próprias, pois compreende os elementos da ação educativa e de sua contextualização, tais como:

[...] o aluno como sujeito do processo de socialização e aprendizagem; os agentes de formação (inclusive a escola e o professor); as situações concretas em que se dão os processos formativos (entre eles o ensino); o saber como objeto de transmissão /assimilação; o contexto socioinstitucional das instituições (entre elas as escolas e salas de aula). Resumidamente, o objetivo do pedagógico se configura na relação entre os elementos da prática educativa: o sujeito que se educa, o educador, o saber e os contextos em que ocorre (LIBÂNEO, 2002, p.38).

É significativo entender que todos os saberes são movidos por uma multiplicidade de saberes. Como o saber pedagógico se pluralizou, dando vida a uma série de competências setoriais de natureza educacional, isto fez dissolver a figura do pedagogo, que passou a ser pensado como um especialista da educação e de seus problemas em geral.

Para Franco (2008) o objeto de estudo da Pedagogia é a educação e nesta dimensão educativa, a *práxis* educativa será o objeto de estudo da Pedagogia. Para a autora a *práxis* educativa é a realidade pedagógica, pois não tem *locus* definido, ocorre em diferentes espaços: família, empresa, meios de comunicação, ou seja, onde houve intencionalidade, porém a *práxis* pedagógica “será o exercício do fazer científico da pedagogia sobre a *práxis* educativa” (FRANCO, 2008, p. 84).

Cabe à Pedagogia enquanto Ciência da Educação, transformar o senso comum pedagógico em atos científicos, perpassados pelos valores educacionais e relevantes na comunidade social. “Seu campo de conhecimentos será formado pela interseção entre os

saberes interrogantes das práticas, os saberes dialogantes das intencionalidades da *práxis* e os saberes que respondem às indagações reflexivas formuladas por essas *práxis*” (FRANCO, 2008, p. 86).

O saber pedagógico, considerado por Cambi (1999) é um saber *hipercomplexo*, formado por vários elementos e que deve ser submetido a um pensamento reflexivo. Para o mesmo autor, a passagem da Pedagogia para Ciências da Educação tornou-se uma passagem sem volta, pois, não é possível pensar os problemas da educação ligados apenas a um saber pragmático e normativo, mas devem ser pensados levando-se em consideração os saberes empíricos, observando a especificidade e a variedade dos problemas, os quais deverão ser submetidos à análise no campo de várias ciências da educação, para que a intervenção pedagógica necessária tenha bons propósitos e alcance seus objetivos.

Concordo aqui com Libâneo (2002, p. 29) quando o mesmo afirma: “o que a teoria pedagógica faz é integrar num todo articulado os diferentes processos analíticos que correspondem aos objetos específicos (e parciais) de estudo de cada uma das ciências da educação [...]”.

Apesar de diversas críticas à nova identidade da Pedagogia como Ciência da Educação, Cambi (1999), acredita que a alteração foi um evento marcante da Pedagogia contemporânea e afirma que:

A Pedagogia tornou-se ‘outra coisa’ em relação ao seu modelo passado: foi reescrita em termos empíricos, articulou-se sobre várias ciências, colocou-se o tema da sua unidade de saber como problema, mas, sobretudo, predis pôs um saber tecnicamente mais eficaz, pensando sobre a experiência e pela experiência, para guiá-la, para modificá-la, para planificá-la. Entre empirismo (ciência empírica) e tecnologia, se dispôs a nova identidade da Pedagogia, provocando um amplo reordenamento de toda a sua frente teórica (CAMBI, 1999, p.599).

Desta forma, esta nova Pedagogia possui uma estreita relação com a prática, por meio do filtro científico-técnico. Este é o modelo de Pedagogia que a pesquisa científica atual deve se preocupar. Apropriando de questões apontadas por Cambi (1999) e Libâneo (2002), torna-se possível pensar a Pedagogia como “o campo do conhecimento que se ocupa do estudo sistemático da educação, isto é, do ato educativo, da prática educativa concreta que se realiza na sociedade com um dos ingredientes básicos da configuração da atividade humana” (LIBÂNEO, 2002, p.30).

Em se tratando de Ciência da Educação é necessário que a Pedagogia passe da racionalidade técnica à racionalidade prática, reflexiva, formativa e emancipatória. No processo de formação do pedagogo deve ser enfatizado o aspecto crítico-reflexivo para

que ele possa compreender a complexa pluralidade da educação, em mediar processos de aprendizagem dos sujeitos, levando em consideração as suas características intelectuais, culturais e sociais (FRANCO, 2008).

Assim, é importante que a Pedagogia reflita e teorize sobre os fenômenos educativos e sobre as organizações estruturais que produzam condições do exercício do ato pedagógico emancipatório para toda a sociedade. A Pedagogia se estabelece como Ciência da Educação, cuja epistemologia reside na ciência prática social do fenômeno educativo. E deve buscar os processos emancipatórios de cidadania e de autonomia das sociedades.

A esse respeito Franco (2012, p.38) afirma que “passados tantos séculos, desde a antiga Grécia, pode-se afirmar que a Pedagogia constituiu rico acervo de teorias, práticas, pensamentos e ideias sobre as formas de pensar, organizar e construir a educação em determinada sociedade.” Partindo desse pressuposto, podemos compreender que um professor que está à frente da organização do trabalho pedagógico na escola, necessita de uma sólida apropriação da teoria da educação, da pedagogia, porque é significativo verificar que a Pedagogia é um instrumento para a ação, nesse sentido Pimenta (1998) destaca:

[...] será dialética na medida em que, partindo do interesse libertário do conhecimento de uma teoria crítica da sociedade, voltado à emancipação e libertação dos homens (humanização), torna possível a ela (a Pedagogia) a antecipação de uma *práxis* educacional transformada (PIMENTA, 1998, p. 53-54)

A Pedagogia além de ocupar-se dos processos educativos, dos métodos, das formas de ensinar possui um significado mais abrangente, ou seja, de acordo com Libâneo (2002, p. 29 -30) “ela é um campo de conhecimento sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicidade e, ao mesmo tempo, uma diretriz orientadora da ação educativa”.

A percepção teórica da Pedagogia como Ciência da Educação e o seus significados por parte de seus agentes, em especial educadores, pode interferir de forma significativa nos espaços escolares, dando-lhes um caráter intencional do fazer pedagógico.

Por outro lado, Franco (2008) destaca que a Pedagogia tem perdido sua cientificidade na medida em que ela tem se preocupado apenas com o fazer docente, dissociando a atividade educativa do exercício pedagógico.

À medida que a pedagogia foi sendo vista como organizadora do fazer docente, dos manuais, dos planos articulados, feitos com uma intencionalidade não explícita, ela foi se distanciando de sua identidade epistemológica, qual seja de ser a articuladora de um projeto de sociedade.



Assim ela caminha perdendo seu sentido, sua identidade, sua razão de ser, a ponto de hoje vermos, na intenção das políticas públicas, um movimento articulado de anunciar sua quase desnecessidade social (FRANCO, 2008, p.71).

A autora provoca um debate fundamental para o pensamento atual sobre o discurso pedagógico que ocorre na maioria das unidades escolares. Inclusive quando, destaca-se neste estudo a importância de dominar os conhecimentos pedagógicos para o exercício da função de coordenador pedagógico. Os saberes necessários, a esta função devem ser saberes da Pedagogia, porém uma Pedagogia política, voltada para a compreensão do ser humano historicamente construído.

Franco (2008) afirma o caráter da pedagogia a serviço da humanização do homem para tanto considera que:

A pedagogia, para dar conta de seu papel social, deverá definir-se e exercer-se como uma ciência própria, que liberta dos grilhões de uma ciência clássica e da submissão às diretrizes epistemológicas de suas ciências auxiliares, a fim de que possa se assumir como uma ciência que não apenas pensa e teoriza as questões educativas, mas que organiza ações estruturais, que produzam novas condições de exercício pedagógico, compatíveis com a expectativa da emancipação da sociedade (FRANCO, 2008, p.73).

Ao visualizar a legislação educacional de Mato Grosso, em especial a Lei Complementar nº 206 de 29 de dezembro de 2004, as Instruções Normativas que a SEDUC/MT lança anualmente sobre as atribuições de classe e aulas nas escolas públicas estaduais, bem como as atribuições relacionadas às funções do coordenador pedagógico, percebi, por meio do estudo das instruções normativas, a não valorização científica da pedagogia, ao compreender que qualquer profissional licenciado e efetivo pode ocupar essa função.

Quando o Estado delega a qualquer professor licenciado o direito de ocupar a função de coordenador pedagógico, não priorizando para esta função ao licenciado em Pedagogia, o Estado não valoriza a natureza científica, necessária e responsável da Pedagogia que poderá fazer um processo de aprendizagem autônomo e de transformação social.

Neste sentido, entendi que há uma valorização social da Pedagogia, porém existe uma descaracterização de sua importância para com os processos de pensar os saberes pedagógicos na escola. Os professores ao discutirem a sua prática docente, não valorizam os saberes da Pedagogia que os possibilitem pensar em alternativas para que conduzam

melhor o seu trabalho pedagógico, assegurando que o conteúdo ensinado tenha significado e seja significativo para a vida de quem aprende.<sup>6</sup>

## 2.2 O Curso de Pedagogia no Brasil

Para entender o significado da Pedagogia e seu papel na educação básica é importante conhecer a constituição histórica do Curso no Brasil, bem como a sua natureza, organização e função. É relevante compreender em um contexto geral a quantidade de cursos de Pedagogia em Mato Grosso, assim como, conhecer alguns aspectos dos cursos de Pedagogia ofertados em Tangará da Serra - MT, em especial da Faculdade de Educação de Tangará Serra - MT, existente desde 1989, sendo responsável pela formação de muitos professores pedagogos da rede pública de Tangará da Serra - MT e das cidades circunvizinhas.

As informações históricas presentes nesta síntese é resultado de um diálogo com a leitura dos textos de Carmem Sílvia B. Silva (1999), Gizeli Barreto da Cruz (2011), Leonor Maria Tanuri (2000) e Rosa Mendonça de Brito (2006).

De acordo com Silva (1999), no Brasil, durante a Era Vargas, em 1939, surgiu o Curso de Pedagogia, criado inicialmente na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, sob o Decreto 1.190 de quatro de abril de 1939. Este curso teria a dupla função de formar bacharéis, para atuarem como técnicos de educação e também licenciados, destinados ao exercício da docência nas escolas normais. Neste tempo, iniciou-se um esquema de licenciatura conhecido como “3 + 1”, ou seja, eram três anos dedicados às disciplinas de conteúdo – no caso da Pedagogia, os fundamentos da educação e um ano do Curso de Didática, este último formaria o licenciado.

A dicotomia entre bacharelado e licenciatura levava a entender que no bacharelado se formava o técnico em educação e, na licenciatura em Pedagogia, o professor que iria lecionar as matérias pedagógicas do Curso Normal de nível secundário, quer no primeiro ciclo, o ginásial - normal rural -, ou no segundo. Com a homologação da Lei n°. 4024/1961 e a regulamentação contida no Parecer CFE n°. 251/1962 manteve-se o esquema 3+1, para o curso de Pedagogia (BRITO 2006, p.01).

Ao longo de sua história o Curso de Pedagogia no Brasil teve definido como seu objeto de estudo e finalidade os processos educativos em escolas e em outros ambientes,

---

<sup>6</sup> Esta discussão pode ser ampliada em GAUTHIER, Clemon. Por uma teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Editora Unijuí, 1998 e por TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2008.

especialmente relacionados à educação de criança no início do processo de escolarização, como também da gestão educacional.

Sobre as primeiras propostas para o curso de Pedagogia, Brito (2006) aponta que,

merece ser salientado que, nas primeiras propostas para este curso, a ele se atribuiu o “estudo da forma de ensinar”. Regulamentado pela primeira vez, nos termos do Decreto-Lei n. 1.190/1939, foi definido como lugar de formação de “técnicos em educação”. Estes eram, à época, professores experientes que realizavam estudos superiores em Pedagogia para, mediante concurso, assumirem funções de administração, planejamento de currículos, orientação a professores, inspeção de escolas, avaliação do desempenho dos alunos e dos docentes, de pesquisa e desenvolvimento tecnológico da educação, no Ministério da Educação, nas secretarias de estado e dos municípios (BRITO, 2006, p.01).

O Conselho Federal de Educação (CFE), em 1961, fixou o currículo mínimo, composto de sete disciplinas, para o Curso de Bacharelado em Pedagogia. O objetivo do CFE era centralizar a organização do currículo definindo a especificidade do bacharel em Pedagogia, mantendo certa unidade de conteúdo que poderia ser aplicável em caso de transferência de alunos no território brasileiro.

O Parecer do CFE nº 292 de 1962 previa para a licenciatura o estudo de três disciplinas: Psicologia da Educação, Elementos de Administração Escolar, Didática e Prática de Ensino. A última disciplina deveria ser em forma de Estágio Supervisionado. Ainda por este Parecer mantinha-se a dualidade bacharelado e licenciatura em Pedagogia, respeitando a estrutura curricular do esquema 3 +1.

A lei 5.540 de 1968 que propôs a Reforma Universitária facultou à graduação em Pedagogia a oferta de habilitações para: Supervisão, Orientação, Administração e Inspeção Educacional, assim também possibilitando outras especialidades necessárias ao desenvolvimento nacional e às peculiaridades do mercado de trabalho.

Com a possibilidade de oferecer a habilitação em Supervisão Educacional é que muitos cursos de Pedagogia, começaram a oferecer esta forma de habilitação, preparando os profissionais pedagogos para o exercício de supervisores escolares. A função de supervisão nas escolas públicas de Mato Grosso geralmente era preferencialmente ocupada por profissionais com esta habitação. Porém, nos anos 90 com alteração da legislação nacional e a do Estado de Mato Grosso, o serviço de supervisão foi substituído pelo coordenador pedagógico, não era exigência, mas a preferência para assumir a função era dada aos habilitados em Pedagogia.

O Parecer do CFE nº 252 de 1969 que dispunha sobre o funcionamento e a organização do Curso de Pedagogia indicou que a finalidade do mesmo era preparar profissionais da educação. O Parecer prescrevia a unidade entre bacharelado e licenciatura fixando a duração do Curso em quatro anos. O Curso de Pedagogia como licenciatura assegurava o direito ao graduado de lecionar nos cursos normais. Posteriormente com a Lei 5.692 de 1971 transformou-se em Curso de 2º grau, habilitação para o Magistério. Neste caso, também permitia o exercício do magistério para as quatro séries iniciais do 1º grau. Até 1972 os licenciados em Pedagogia também poderiam lecionar Matemática, História, Geografia e Estudos Sociais no primeiro ciclo do ensino secundário. O mesmo Parecer assegurava a possibilidade de obtenção do título de especialista, mediante a complementação de estudos.

No início dos anos de 1980 várias universidades realizaram reformas nos seus currículos com a intenção de formar professores para atuarem na educação pré-escolar e nas séries iniciais do primeiro grau. Não deixando é claro, de oferecer especializações voltadas à gestão escolar.

Nos anos 1990 o Curso de Graduação em Pedagogia foi se constituindo como o principal lugar de formação de professores para atuar na educação básica, em especial na educação infantil e no ensino fundamental. Ser formado em Pedagogia passou a ser um dos requisitos para a garantia do desenvolvimento da educação no Brasil. Brito (2006) assim explica:

Enfatiza-se ainda que grande parte dos cursos de Pedagogia, hoje, tem como objetivo central a formação de profissionais capazes de exercer a docência na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nas disciplinas pedagógicas para a formação de professores, no planejamento e na gestão e avaliação de estabelecimentos de ensino, de sistemas educativos escolares e de programas não escolares. Os movimentos sociais também têm insistido em demonstrar a existência de uma demanda ainda pouco atendida, no sentido de que o pedagogo seja também formado para garantir a educação dos segmentos historicamente excluídos dos direitos sociais, culturais, econômicos, políticos. É nesta realidade que nascem as novas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia (BRITO, 2006, p. 04).

Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394 de dezembro de 1996, desencadearam outras ações do Ministério da Educação (MEC) e do CNE, no sentido de redefinir a formação do profissional do magistério, atendendo à nova Legislação. Com a nova LDB a responsabilidade pela formação inicial dos professores dos anos iniciais passou a ser realizada, preferencialmente, nos cursos de Pedagogia.

A Lei nº 9.394 de 1996, alterada pela Lei nº 12.796 de 2013 institui que é obrigatório ao professor da Educação Básica ter nível superior conforme o que está estabelecido em seu texto:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal (BRASIL, 2013).

Após a LDB 9.394/96 o CNE determinou a criação de Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para todos os cursos de graduação. Desta forma, os cursos de graduação começaram a ter suas DCNs definidas, porém a definição da DCN para o Curso de Pedagogia só teve sua Resolução aprovada em maio de 2006.

De acordo com a DCN de Pedagogia, o Curso passou a ser exclusivamente licenciatura, com a proposta de formar docentes para atuarem na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. A DCN também deixa claro que o Curso de Pedagogia formará docentes para o Ensino Médio na modalidade normal e também para outros cursos de educação profissional voltados ao serviço e apoio escolar. Em síntese, o graduado formado em Pedagogia, de início, será docente, ou seja, professor (BRASIL, 2006).

Porém, a Resolução CNE/CP nº1, de 15 de maio de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, em seu Art. 5º, estabelece que o egresso do Curso de Pedagogia deva estar apto a:

- I - atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária;
- II - compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social;
- III - fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria;
- IV - trabalhar, em espaços escolares e não escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo;
- V - reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas;
- VI - ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano;
- VII - relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas;

- VIII - promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade;
- IX - identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras;
- X - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras;
- XI - desenvolver trabalho em equipe, estabelecendo diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento;
- XII - participar da gestão das instituições contribuindo para elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico;
- XIII - participar da gestão das instituições planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não escolares;
- XIV - realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não escolares; sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológico; sobre propostas curriculares; e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas;
- XV - utilizar, com propriedade, instrumentos próprios para construção de conhecimentos pedagógicos e científicos;
- XVI - estudar, aplicar criticamente as diretrizes curriculares e outras determinações legais que lhe caiba implantar, executar, avaliar e encaminhar o resultado de sua avaliação às instâncias competentes (BRASIL, 2006).

Este artigo das Diretrizes Curriculares Nacionais delibera sobre o Curso de Licenciatura em Pedagogia. Podemos verificar que são muitas as atribuições para o pedagogo, tais como; compromissos éticos, políticos, sociais, históricos e culturais para que de maneira interdisciplinar possa desenvolver atividades de docência, de gestão, de pesquisa, em ambientes escolares e não escolares.

Essa diversidade de atribuições para os pedagogos corrobora para que estes sujeitos possam atuar profissionalmente em diversas áreas, pois há uma diversidade de práticas educativas na sociedade, a esse respeito Beillerot (1985) *apud* Libâneo (2002, p.58) corrobora “podemos definir para o pedagogo duas esferas de ação educativa: escolar e extraescolar”.

Em relação ao campo da ação pedagógica escolar Libâneo (2002), o distingue em três tipos de atividades:

- a) A de professores do ensino público e privado, de todos os níveis de ensino e dos que exercem atividades correlatas fora da escola convencional;
- b) A de especialistas da ação educativa escolar operando nos níveis centrais, intermediários e locais dos sistemas de ensino (supervisores pedagógicos, gestores, administradores escolares, planejadores, coordenadores, orientadores educacionais etc.);
- c) A de especialistas em atividades pedagógicas paraescolares atuando em órgãos públicos, privados e públicos não estatais, envolvendo

associações populares, educação de adultos, clínicas de orientação pedagógica/psicológica, entidades de recuperação de deficientes etc. (instrutores, técnicos, animadores, consultores, orientadores, clínicos, psicopedagogos etc.) (LIBÂNEO, 2002, p.58-59).

Analisando o campo de ação pedagógica extraescolar é perceptível a distinção entre os profissionais que exercem sistematicamente as atividades pedagógicas dos outros que ocupam apenas parte de seu tempo com as atividades desta natureza. Em se tratando desta distinção Libâneo (2002), assim especifica:

- a) Formadores, animadores, instrutores, organizadores, técnicos, consultores, orientadores, que desenvolvem atividades pedagógicas (não escolares) em órgãos públicos, privados e públicos não estatais ligados às empresas, à cultura, aos serviços de saúde, alimentação, promoção social etc.;
- b) Formadores ocasionais que ocupam parte de seu tempo em atividades pedagógicas em órgãos públicos estatais e não estatais e empresas referentes à transmissão de saberes e técnicas ligadas a outra atividade profissional especializada. Trata-se, por exemplo, de engenheiros, supervisores de trabalho, técnicos etc., que dedicam boa parte de seu tempo a supervisionar ou ensinar trabalhadores no local de trabalho, orientar estagiários etc. (LIBÂNEO, 2002, p.59).

Diante das várias oportunidades oferecidas no campo de atuação do pedagogo, a oferta pelo Curso de Pedagogia se concretiza mais na sua ideia de formação primeira, a docência para a educação infantil e para os primeiros anos do ensino fundamental. Nesta medida, em Mato Grosso, na atualidade, são oferecidos alguns cursos de Pedagogia, porém, a necessidade de formação de Pedagogos é bastante significativa devido à demanda e às características geográficas do Estado.

O que tem contribuído para amenizar a formação de licenciados em Pedagogia são os cursos de graduação ofertados na modalidade à distância e que geralmente são oferecidos por instituições privadas de ensino de diferentes estados brasileiros como: Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Paraná, Rio de Janeiro, Santa Catarina e São Paulo. Estes cursos de ensino à distância também são realizados em diversos municípios de Mato Grosso.

Em relação à entrega do ensino superior à iniciativa privada, há várias críticas principalmente em relação à qualidade de profissionais que estão formando e o resultado desta atuação que aparecem nos quadros das estatísticas dos baixos índices das avaliações escolares. Almeida; Lima (2012), assim salientam:

[...] um número nunca antes produzido de leis, regulamentações, decretos, resoluções e pareceres foi definindo, formatando, disciplinando, controlando e desonerando o Estado da formação de professores, acentuando, gravemente, a fragilização desta formação, agora entregue, em sua maioria, à

iniciativa do empresariado, e conformada, portanto, à obtenção do lucro (ALMEIDA; LIMA, 2012, p.453).

Em Mato Grosso, além dos cursos de ensino à distância predominam cursos de Pedagogia presenciais ofertados também pelas instituições privadas. A maioria delas se localiza nas seguintes cidades de Alta Floresta, Barra do Garças, Cáceres, Campo Verde, Cuiabá, Guarantã do Norte, Jaciara, Juína, Lucas do Rio Verde, Primavera do Leste, Rondonópolis, Sinop, Sorriso, Tangará da Serra e Várzea Grande.

A educação superior pública para o ensino de Pedagogia é realizada pela Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT, que possui cursos regulares presenciais em Cuiabá e Rondonópolis e pela Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT que também oferece cursos regulares e presenciais nas cidades de Cáceres, Juara, Nova Mutum e Sinop. Estas duas instituições de ensino também oferecem cursos de Pedagogia com ensino à distância em várias cidades do Estado.

Em Mato Grosso com um total de 141 municípios a formação para pedagogos se configura muito mais na modalidade à distância ofertada pelas instituições privadas, sendo que em apenas 16 cidades há cursos presenciais de Pedagogia. A exemplo disto, temos o município de Juara, em que a oferta acontece apenas no âmbito público. Já nos municípios de Cáceres, Cuiabá, Rondonópolis e Sinop, é possível estudar Pedagogia por meio do ensino público ou privado.

A seguir apresento uma tabela que destaca as instituições que oferecem cursos de Pedagogia em Mato Grosso, sua natureza privada ou pública. Quando privada se oferece educação à distância e em quais municípios estão localizadas, bem como o índice geral de cursos<sup>7</sup> conforme dados do Ministério da Educação de 2011.

**Tabela. 3 - Cursos de Pedagogia em Mato Grosso – 2012**

Instituição	Sigla	Natureza	IGC*	Sede da IES
Centro Universitário Cândido Rondon	UNIRONDON	Privada	2	Cuiabá - MT
Centro Universitário Claretiano	CEUCLAR	Privada EAD**	4	Batatais – SP

<sup>7</sup> O Índice Geral de Cursos Avaliados da Instituição (IGC) é um indicador de qualidade de instituições de educação superior, que considera, em sua composição, a qualidade dos cursos de graduação e de pós-graduação (mestrado e doutorado). No que se refere à graduação, é utilizado o CPC (Conceito Preliminar de Curso) e, no que se refere à pós-graduação, é utilizada a Nota Capes. O resultado final está em valores contínuos (que vão de 0 a 500) e em faixas (de 1 a 5). BRASIL. Indicador de qualidade das instituições de ensino superior. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/indice-geral-de-cursos>. Acesso em 01 jun. 2013

\* Índice Geral de Cursos - 2011

\*\* Ensino a Distância



Centro Universitário da Grande Dourados	UNIGRAN	Privada - EAD	3	Dourados - MS
Centro Universitário de Maringá	CEUMAR – CESUMAR	Privada - EAD	4	Maringá- PR
Centro Universitário de Várzea Grande	UNIVAG	Privada	3	Várzea Grande - MT
Centro Universitário do Instituto de Ensino Superior Coc	COC	Privada - EAD	4	Ribeirão Preto - SP
Centro Universitário Internacional	UNINTER	Privada - EAD	3	Curitiba - PR
Centro Univ. Leonardo da Vinci	UNIASSELVI	Privada - EAD	3	Indaial - SC
Faculdade Afirmativo	FAFI	Privada	2	Cuiabá - MT
Faculdade Anhanguera de Rondonópolis	FAR	Privada	3	Rondonópolis - MT
Faculdade Cândido Rondon de Campo Verde		Privada		Campo Verde - MT
Faculdade de Alta Floresta	FAF	Privada	2	Alta Floresta - MT
Faculdade de Ciências Agrárias e Exatas de Primavera do Leste	UNIC	Privada	3	Primavera do Leste - MT
Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais Aplicadas do Araguaia	FACULDADES CATHEDRAL	Privada	2	Barra do Garças - MT
Faculdade de Ciências Jurídicas, Gerenciais e Educação de Sinop	FIS – UNIC	Privada	3	Sinop - MT
Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas do Vale do São Lourenço	EDUVALE	Privada	3	Jaciara - MT
Faculdade de Ciências Sociais de Garantã do Norte	FCSGN	Privada	3	Garantã do Norte - MT
Faculdade de Educação de Tangará da Serra	FACEDUTS	Privada	2***	Tangará da Serra - MT
Faculdade de Sorriso	FAIS/ UNIC	Privada	2	Sorriso - MT
Faculdade de Tecnologia e Ciências	FTC SALVADOR	Privada - EAD	3	Salvador - BA
Faculdade do Pantanal Mato-grossense	FAPAN	Privada		Cáceres - MT
Faculdade Educacional da Lapa	FAEL	Privada - EAD	3	Lapa - PR
Faculdade La Salle		Privada	2	Lucas do Rio Verde- MT
Faculdades Evangélicas Integradas Cantares de Salomão	FEICS	Privada		Cuiabá – MT
Faculdades Integradas de Tangará Da Serra	FITS/ UNIC	Privada	2	Tangará da Serra - MT
Faculdades Integradas de Várzea Grande	FIAVEC	Privada	2	Várzea Grande - MT
Faculdades Integradas Mato-Grossenses de Ciências Sociais e Humanas	ICE	Privada	2	Cuiabá – MT
Faculdades Opet		Privada - EAD	3	Curitiba – PR
Faculdades Unidas do Vale do Araguaia	UNIVAR	Privada	3	Barra do Garças - MT
Instituto Superior de Educação do Vale do Juruena	AJES	Privada	4	Juína – MT
União de Ensino Superior de Nova Mutum	UNINOVA	Pública – Municipal	2	Nova Mutum - MT
Universidade Anhanguera - Uniderp	UNIDERP	Privada - EAD	3	Campo Grande - MS
Universidade Cidade de São Paulo		Privada - EAD	3	São Paulo – SP
Universidade de Cuiabá	UNIC	Privada	3	Cuiabá – MT
Universidade de Uberaba	UNIUBE	Privada - EAD	3	Uberaba – MG
Universidade do Estado de Mato	UNEMAT	Pública -	3	Cáceres – MT

\*\*\* Índice Geral de Cursos - 2010

Grosso****		Estadual			
Universidade do Estado de Mato Grosso	UNEMAT	Pública Estadual	-	3	Sinop – MT
Universidade do Estado de Mato Grosso	UNEMAT	Pública Estadual	-	3	Juara – MT
Universidade do Sul de Santa Catarina	UNISUL	Privada - EAD		3	Tubarão – SC
Universidade Federal de Mato Grosso****	UFMT	Pública Federal	-	4	Cuiabá – MT
Universidade Federal de Mato Grosso	UFMT	Pública Federal	-	4	Rondonópolis - MT
Universidade Luterana do Brasil	ULBRA	Privada - EAD		3	Canoas – RS
Universidade Metodista de São Paulo	UMESP	Privada - EAD		3	São Bernardo do Campo – SP
Universidade Norte do Paraná	UNOPAR	Privada - EAD		3	Londrina – PR
Universidade Paulista	UNIP	Privada - EAD		4	São Paulo – SP
Universidade Salgado de Oliveira	UNIVERSO	Privada - EAD		3	São Gonçalo - RJ

FONTE: BRASIL. *Instituições de Educação Superior e Cursos Cadastrados*. Disponível em: <http://emec.mec.gov.br/>. Acesso em 01 jun. 2013.

Os programas federais como o Programa Universidade Para Todos - PROUNI, e o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior – FIES têm nos últimos tempos, lotado as instituições privadas de ensino superior no Brasil, porém é importante discutir sobre a qualidade dos profissionais, neste caso, dos pedagogos que estão e serão formados por instituições descompromissadas com o ensino, a pesquisa e a extensão. Destaca Franco *apud* Castro (2005) que “Não haverá educação básica de qualidade, se não houver educação superior de qualidade, posto que é na educação superior que se formam aqueles que promovem a educação básica.”

Partindo desse pressuposto, cabe aqui uma indagação se a ampliação do Curso de Pedagogia, na sua maioria na modalidade à distância, tem seguido o mesmo rigor na qualidade da formação do pedagogo em relação a modalidade presencial. A realidade objetiva tem evidenciado uma descaracterização na qualidade do ensino – aprendizagem na escola. Isso nos induz a pensar que a expansão de cursos de Pedagogia em nossa realidade não está associada a uma qualidade da formação docente.

Enfim, em se tratando do Curso de Pedagogia ofertado no Estado, a maioria deles, ocorre em faculdades isoladas, e estas, muitas vezes, ao oferecer cursos de Pedagogia, ainda, embora com imensas possibilidades, mantêm um curso altamente tecnicista ou ainda, mais preocupado com o fazer do processo centrado em atividades lúdicas para a construção da aprendizagem, do que com um futuro pedagogo que possa pensar a educação para além da técnica, com um olhar mais dialético sobre as questões da educação e da sociedade. A educação cidadã que prima pela qualidade do ensino, gestão democrática, tem como exigência

que o graduado em pedagogia seja capaz de compreender e pensar a Pedagogia como Ciência da educação, como teoria prática da e para a *práxis* educacional.

Em Tangará da Serra - MT o Curso presencial de Pedagogia começou a ser oferecido por uma instituição privada de ensino denominada de Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Tangará da Serra. Quando foi criado, o Curso habilitava o licenciado em Pedagogia para o Magistério nas disciplinas pedagógicas do segundo Grau e Supervisão Escolar, para o exercício nas escolas de 1º e 2º graus. Porém, atualmente o Curso de Pedagogia habilita para o exercício do magistério na educação básica: educação infantil e primeiros anos ou ciclos do Ensino Fundamental, existe também na matriz curricular uma carga horária de disciplinas que envolvem a gestão escolar: coordenação e direção de escolas.

É importante considerar que esta instituição só oferece o Curso de Pedagogia, e também alguns cursos de especialização ligados à educação. Uma parte significativa dos pedagogos que atuam nas redes públicas e ou privadas de Tangará da Serra - MT é egressa desta instituição. Parte da equipe de trabalho, os docentes da instituição, também fez uma carreira de trabalho considerada, na Faculdade de Educação. Ao longo dos anos o Curso evidenciou concepções pedagógicas diferenciadas, na primeira década de funcionamento devido à formação acadêmica dos professores. O Curso tinha uma concepção marxista, porém, devido a significativas influências, atualmente, tem um caráter fortemente neotecnista<sup>8</sup>. As discussões teóricas foram significativamente substituídas pelo fazer, isso é evidente na verificação das diferentes matrizes curriculares do curso ao longo de sua história.

Em Tangará da Serra, atualmente existem outros cursos de Pedagogia na modalidade à distância, os quais são ofertados por instituições cujas sedes se encontram em outros estados da federação. Há também um Curso presencial de Pedagogia oferecido pela UNIC.

Em síntese, parece que existe uma descaracterização da forma como a Pedagogia está sendo ofertada, notando-se um empobrecimento do caráter pedagógico, sobretudo da Pedagogia como Ciência da Educação, pois nos cursos de Pedagogia recentes, há uma preocupação maior com o fazer pedagógico em detrimento do saber pedagógico, ou seja, as teorias nem sempre são utilizadas para pensar a educação e nem a escola.

Para que a Pedagogia possa resultar-se em matéria significativa para o Estado, para a escola, e, em geral, para todos os agentes envolvidos com ela, é necessária uma direta compreensão da Pedagogia da Autonomia concebida conforme Paulo Freire (2008).

---

<sup>8</sup> Podemos observar esta concepção pedagógica em SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas – SP: Autores Associados, 2007, p. 435-438.

Neste sentido Freire (2008) nos indica alguns pontos que devemos considerar em relação à Pedagogia e o seu ato de ensinar, pois:

- Ensinar é manter uma reflexão crítica sobre a prática;
- Ensinar é criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção;
- Ensinar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado;
- Ensinar é uma aprendizagem, é histórico;

Segundo Paulo Freire (1991) os educadores, aqui faço referência tanto aos professores, quanto aos que estão em funções de coordenação ou gestão, possuem como papel, articular a experiência do educando com o conhecimento novo, sendo este sempre significativo. É importante que possibilitemos sempre a participação deste educando, para que ele exponha sua experiência e comece a ser o construtor do seu próprio conhecimento, a partir da possibilidade de autonomia que devemos ajuda-los a construir. A tão sonhada “escola pública popular de qualidade” depende, dentre tantos fatores, de educadores progressistas de fato, não apenas de discurso; de educadores que tomem real consciência política de seu papel e assim ajam de forma condizente ao discurso que pregam.

### 3 COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

Neste capítulo apresento os caminhos trilhados pela Coordenação Pedagógica, destacando a sua importância no espaço da escola. Para tanto, abordo aspectos teóricos sobre a atividade de coordenação pedagógica (CP) e a história e a legislação da função de Coordenação Pedagógica em Mato Grosso.

A discussão que se inicia tem como base fundamental o que expõe Domingues (2009):

[...] a coordenação pedagógica precisa ser entendida não mais como meramente técnica e burocrática, mas uma prática intelectual que se modifica em função do tempo histórico, das práticas sociais e políticas e das experiências vivenciadas pelos educadores no contexto educativo (DOMINGUES, 2009, p. 26).

A coordenação pedagógica pensada nesta dissertação está atrelada ao trabalho pedagógico realizado e necessário para o tempo presente, construída com premissas do pretérito e sujeita às mudanças e interferências constantes por diversos agentes.

#### 3.1 Coordenação Pedagógica: algumas considerações

Para uma maior compreensão da história da função do coordenador pedagógico, faz-se necessário, apresentar aqui o contexto histórico da supervisão escolar, enquanto condição que antecede o processo de ordenação da coordenação pedagógica, assim como, a forma de atuação do supervisor escolar ao longo dos tempos, para isto são referências as obras de Silva Júnior e Rangel (1997); Alves e Garcia (1991); Paiva e Paixão (1997); Medeiros e Rosa (1985); Ribeiro (1982) e Domingues (2009).

A escola brasileira, em especial a paulista começou a contar com o serviço de supervisão escolar no final dos anos 50 do século XX. A supervisão escolar que se instituiu no Brasil era ligada ao Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar (PABAAE)<sup>9</sup>. Este programa incorporou uma perspectiva tecnicista na gestão da educação brasileira nos anos 60, principalmente frente os problemas de evasão e repetência escolar.

---

<sup>9</sup> Segundo Paiva e Paixão (1997, p. 37) “apoiado em acordos gerais estabelecidos entre o Brasil e os Estados Unidos, o Ministério da Educação e Cultura solicitou, em 11/4/1956, assistência técnica à Missão Norte-Americana de Cooperação Técnica no Brasil (Usom-B) para a criação de um centro experimental de programa piloto de educação elementar em Belo Horizonte. Em 22/6/1956 foi autorizado o planejamento do programa e assinado acordo com a universidade de Indiana para realização de cursos para brasileiros que viriam a atuar naquele programa. Em 15/1/1957, o *Diário Oficial* publicou portaria do ministro da Educação e Cultura Clóvis Salgado, atribuindo ao Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais) a execução do programa; foram nomeados seus codiretores Thomas A. Hart (responsável pela Divisão de Educação da Usom) e Abgart Renault (secretário de Estado da Educação e Cultura de Minas Gerais). Como diretores técnicos responsáveis

Antes da influência do PABAE, a atividade de supervisão escolar já acontecia em Minas Gerais desde as reformas implantadas pelo governo de João Pinheiro em 1906, o qual criou o grupo escolar e introduziu a figura do inspetor técnico, precursor do supervisor escolar (PAIVA E PAIXÃO, 1997).

As atividades dos supervisores escolares na perspectiva da Escola Nova deveriam ser de atuação diretamente no que ensinar e no como ensinar e avaliar nos grupos escolares. Os supervisores deveriam educar professores e alunos para uma organização escolar fundada na ordem, na disciplina e na hierarquia fundamentados pela visão liberal cristã (GARCIA, 1988 *apud* PAIVA; PAIXÃO, 1997, p.40).

Segundo Saviani (2003, p.14) “a ação supervisora passa da condição de função, para a de profissão, pela mediação da ideia de supervisão”, desta forma a função de coordenador pedagógico escolar tem sua história nas atividades de supervisão escolar.

A função de supervisão escolar combinava com um estado e uma escola autoritária. Esta última, ligada à teorias e tendências tecnicistas. Havia uma predileção pelo fazer em detrimento do pensar. A supervisão estava posta para esta finalidade, acompanhar os procedimentos desta escola que deveria ser produtiva, ao supervisor estava dado o posto de controlador do trabalho do professor.

O governo ditatorial brasileiro instituído a partir de 1964 procurou fazer com que esta ação supervisora escolar, anteriormente constituída, continuasse pautada nas atividades de fiscalização das atividades pedagógicas da escola. Esta ação foi consolidada com a reorganização dos cursos de Pedagogia em 1969, conforme explica Oliveira (2010):

Já em 1969, temos a edição do Parecer 252, com ele reformulam-se os cursos de Pedagogia em quatro habilitações: Administração, Inspeção, Supervisão e Orientação. Não se pode perder de vista que o modelo organizativo da Escola pautou-se pela e na pedagogia tecnicista, cujo objetivo mais premente era garantir a eficiência e a produtividade do processo educativo. Esses fios condutores históricos nos levam a compreender por que talvez seja tão complicado, ainda hoje, entender e delimitar a territorialidade da ação educativa do coordenador pedagógico (OLIVEIRA, 2010, p.33).

O perfil do supervisor pedagógico era o de garantir a efetividade e eficiências dos resultados desenvolvidos na escola atendendo o modelo tecnicista, ou seja, um supervisor que “acompanha, controla, avalia, direciona as atividades da escola [...]” (RANGEL, 2003, p.71), um supervisor que validava a direção do sucesso da escola. O supervisor cumpria um papel

---

pela administração do centro piloto no Instituto de Educação, assumiram o recém nomeado diretor do Instituto de Educação, Mário Casasanta, e Charles M. Long, da Usom. O Pabae iniciou suas atividades em julho de 1957. Em maio de 1964, cessou a participação americana direta na administração, mas as atividades se mantiveram; então o Pabae transformou-se na Divisão de Aperfeiçoamento (DAP) do Centro Regional de Pesquisas Educacionais João Pinheiro.”

político fundamental na esfera ideológica do estado brasileiro auxiliando no controle da escola, para a manutenção do *status quo* de seus agentes.

A formação específica em supervisão escolar, habilitação dos cursos de Pedagogia pós 1969 anunciou a divisão de tarefas referidas à área básica de educação. Ao supervisor escolar cabia a tarefa de controlar as atividades curriculares da escola, pois seu trabalho também seria controlado por sujeitos hierarquicamente superiores. A esse respeito Silva Júnior (1997) afirma:

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

Estas ações do supervisor escolar como controlador, detentor do poder e de profissional responsável pelo enquadramento de professores e alunos às diretrizes do modelo de educação idealizado pelo Estado, na garantia de uma escola burguesa eficiente, fizeram com que sua prática fosse questionada e que novas ações políticas à função supervisora pudessem ser estimuladas nos cursos de Pedagogia a partir de 1986.

Uma das funções específicas da Supervisão Educacional é a socialização do saber docente, na medida em que a ela cabe estimular a troca de experiências entre os professores, a discussão e a sistematização da prática pedagógica, função complementada pelos órgãos de classe, que contribuirá para a construção não só de uma teoria mais compatível à realidade brasileira, mas também do educador coletivo (GARCIA, 1991, p.18).

Estes novos discursos chegaram aos cursos de Pedagogia e à função tecnicista da supervisão cada vez mais questionada pelos teóricos da educação. Nos anos 80 e 90 a supervisão tem sua face voltada para o caráter educacional, pela ideia da globalização do conhecimento, de uma construção interdisciplinar da aprendizagem, que tivesse uma intervenção pedagógica que partisse da realidade vivencial do aluno e que suas experiências de vida pudessem ser valorizadas em sala de aula.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394 de 1996 produziu mudanças no cenário da educação nacional brasileira, desta forma, os cursos de Pedagogia também começaram a produzir os pareceres para as novas Diretrizes Curriculares Nacionais. O Parágrafo Único do Art. 4º da Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006 estabelece que as atividades de docência para os licenciados em Pedagogia compreendem a participação na organização e gestão de sistemas de instituição de ensino, o que engloba:

I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;

[...]

III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não escolares (BRASIL, 2006).

Em observância à nova diretriz curricular para a licenciatura em Pedagogia, há um entendimento de que o pedagogo, mesmo sem a necessidade da antiga habilitação em supervisão escolar, encontra-se habilitado para o exercício das atividades de gestão pedagógica nas unidades escolares e não escolares, fator este, não garantido por profissionais de outras licenciaturas em suas Diretrizes Curriculares. O Curso de Pedagogia habilita pedagogos para a composição da equipe gestora da escola.

Por equipe gestora, consideramos aqueles que exercem a função de diretores, vice-diretores e coordenadores pedagógicos, responsáveis pelo planejamento, organização e desenvolvimento das atividades escolares, além do processo de ensino e aprendizagem. Para tanto, concordamos com Pinto (2011) quando afirma que as duas áreas de atuação do pedagogo escolar (denominação dada ao referir-se aos gestores da escola) – a coordenação pedagógica e a direção da escola – são concebidas por meio de uma proposta integral dentro do Projeto Político-Pedagógico (PPP). No entanto, atendo-nos especificamente ao papel do CP, sua formação deve ultrapassar os conhecimentos pedagógicos que envolvem suporte técnico-pedagógico aos professores e funcionários da escola, exigindo também o domínio de outras áreas do conhecimento (CARLOS, 2013, p.37).

Os gestores escolares devem equilibrar os modos de ser e fazer da escola e de seus sujeitos. Esse modo de ser e fazer leva-os a agir em dimensões de atuação e competências. A escola por ser uma organização complexa exige profissionais especializados que possam contribuir para a democratização do saber. Porém, nesta organização complexa, apenas a presença dos professores não é suficiente, há a necessidade do pedagogo. “Os Pedagogos são profissionais necessários à escola, seja na organização ou na articulação do Projeto Pedagógico com a comunidade escolar” (PIMENTA, 2002, p.151).

Aliados aos professores torna-se fundamental a relação com o trabalho do gestor da escola, para que o trabalho pedagógico possa ser realizado de maneira significativa, e atinja seus objetivos. O gestor da escola, não está fora da escola, ele pertence a este espaço, se configura em seu quadro e deve priorizar a ação educativa, em sua gestão.

Na dimensão da gestão educativa, é preciso compreender que o gestor da escola é um professor que está a serviço do serviço que os professores prestam aos seus alunos. Dessa forma, na escola o administrativo se desenha como suporte para o pedagógico. O gestor é um professor comprometido com o trabalho pedagógico de sua escola. Enfim, é a educação, referenciada pelo pedagógico, que se apresenta como o ponto de partida e o de chegada da ação administrativa (CARVALHO, 2008, p. 423).



Ao apresentar as especificidades do trabalho do pedagogo na escola, Franco (2003) esclarece a importância da presença do pedagogo na escola, pois ele é o responsável por coordenar os trabalhos pedagógicos, e a ausência destes profissionais no ambiente escolar, pode comprometer ações pedagógicas que poderão nortear o trabalho educativo e político da escola.

O pedagogo será aquele profissional capaz de mediar teoria pedagógica e prática educativa e deverá estar comprometido com a construção de um projeto político voltado à emancipação dos sujeitos da prática na busca de novas e significativas relações sociais desejadas pelos sujeitos (FRANCO, 2003, p.110).

Após a nova diretriz curricular do Curso de Pedagogia e as alterações das matrizes curriculares dos cursos, que anteriormente formava os especialistas em educação: Supervisor Escolar, Orientador Escolar, Administrador Escolar, dentre outros, o Curso de Pedagogia passou para uma formação mais focada na educação infantil, e nos anos iniciais do ensino fundamental, no entanto, não há definição nas diretrizes para a formação no campo da gestão e nem da coordenação pedagógica. Com a extinção da formação de especialistas, no caso o Supervisor Pedagógico, foi instituída para realizar parte do trabalho pedagógico na escola a função do coordenador pedagógico. Embora, esta função de coordenador, já estivesse em coesão com a função de supervisor escolar.

Levando-se essas considerações à supervisão (produção do conhecimento e práticas) reafirma-se a ideia de que especialidade refere-se à especialidade e não à divisão do trabalho. Um dos argumentos a esta afirmação encontra-se no fato de que a ‘co-ordenação’ (lembrando-se, novamente, o sentido de *organização em comum e articulação* do trabalho) é uma das ‘especificidades’ da função supervisora. E a ‘co-ordenação’ é uma necessidade do trabalho; esta necessidade (aplicada à educação e à escola) permite observar que, mesmo que eliminasse a ‘figura’ do supervisor ‘especialista’, não se poderia prescindir da coordenação, como serviço que garanta as articulações indispensáveis ao ensino-aprendizagem (RANGEL, 1997, p.151 -152. Grifo da autora):

Com outro enfoque, não controlador, nem autoritário, é que a função de supervisor pedagógico é substituída pela função de coordenador pedagógico, pois, com a Lei 9394/96 a educação e a organização escolar passaram por sérias mudanças. Mediante às novas mudanças se fez necessária a presença de um profissional que fosse mais compatível com as novas exigências da escola do tempo presente. O sistema educacional e a organização da escola se tornaram mais democráticos, exigindo que os profissionais que atuavam nas escolas, tivessem uma formação humana e teórica que pudessem contribuir e fazer com que esta nova percepção de estar no mundo fosse da melhor forma concretizada. Diante desta nova

propositura, a função de coordenador pedagógico passou a ser a de um agente para a concretização desta mudança.

O trabalho pedagógico do coordenador e do gestor é uma atividade voltada essencialmente à organização, à compreensão e à transformação da *práxis* docente, para fins coletivamente organizados e eticamente justificáveis. Sendo, assim, Placco (2010) retrata aos coordenadores que ao exercer essa função:

Não podemos perder de vista que lidar com planejamento, com o desenvolvimento profissional e a formação do educador, com as relações sociais e interpessoais existentes na escola é lidar com a complexidade do humano, com a formação de um ser humano que pode ser sujeito da transformação de si e da realidade, realizando, ele mesmo, essa formação, como resultado de sua intencionalidade (PLACCO, 2010, p.59).

Em consonância com Placo (2010) podemos considerar o que escreve Domingues (2009), sobre o significado das ações do coordenador pedagógico:

O trabalho do coordenador pedagógico, no século XXI, como gestor dos processos de formação, tem especial importância pela possibilidade de condução de uma reflexão que produza a consciência das identidades possíveis frente às discontinuidades da contemporaneidade, das determinações das políticas públicas e das necessidades educativas da comunidade (DOMINGUES, 2009, p.75)

E, ainda, se faz necessário destacar que à Coordenação Pedagógica cabem “as funções de articulador, formador e transformador”, conforme Placco e Almeida, (2009) ao salientarem que:

- como articulador, seu papel principal é de oferecer condições para que os professores trabalhem coletivamente às propostas curriculares, em função de sua realidade (...);
- como formador, compete oferecer condições ao professor para que se aprofunde em sua área específica e trabalhe bem com ela;
- como transformador, cabe-lhe o compromisso com o questionamento, ou seja, ajudar o professor a ser reflexivo e crítico em sua prática (PLACCO; ALMEIDA, 2009, p.3).

Para desenvolver a sua função o coordenador pedagógico necessita estar alicerçado em um suporte teórico sólido da Pedagogia, da teoria da educação, ter ampla concepção de gestão e organização do trabalho pedagógico, deve estar preparado também para o imprevisto para uma atuação que vai além das funções que lhe são atribuídas.

Nesta condição é fundamental que o coordenador pedagógico domine outros saberes que lhe permitam agir em casos de imprevisibilidade, o que é constantemente exigido nas situações do cotidiano escolar.

O cerne do trabalho do pedagogo escolar é justamente a coordenação do trabalho pedagógico e o trabalho pedagógico, por sua vez, é o núcleo das atividades escolares. Ele representa o conjunto de todas as práticas educativas que se desenvolvem dentro da escola. Envolve, portanto, as atividades docentes e discentes, assim como as atividades dos demais profissionais não docentes e discentes. Entretanto, a referência central do trabalho pedagógico são os processos de ensino e aprendizagem que acontecem em sala de aula (PINTO, 2006, p.147).

O coordenador pedagógico ao desenvolver sua proposta de trabalho na escola, precisa vestir-se de posicionamentos éticos e políticos, buscando seriedade e compromisso com o grupo de trabalho. Necessita estar atento às transformações, aos avanços e/ou retrocessos que poderão ocorrer no decorrer de suas práticas, e em relação às práticas de outros agentes educacionais. Outra necessidade do coordenador pedagógico é ser atento e observador, pois quando lidamos com seres humanos todos somos passíveis de acertos e de erros (FRANCO, 2008).

O coordenador é uma peça importante no quebra-cabeça da dinâmica de uma escola. Mas é preciso que esse quebra-cabeça esteja sempre em processo de constituição. Com peças dispersas por todo canto, peças perdidas e nem lembradas, ninguém organizará o aparente caos (FRANCO, 2008, p.128).

A questão fundamental, portanto, é descobrir a dinâmica pela qual o profissional coordenador pedagógico desenvolve o potencial de autoridade perante o coletivo no desenvolvimento das ações no ambiente escolar. O coordenador pedagógico como articulador democrático precisa valorizar e buscar alternativas para que o grupo pense, decida e tome importantes decisões no e para o coletivo da escola na comunidade escolar.

Sendo assim, pode-se utilizar o pensamento de Paulo Freire (1996), quando destaca a *práxis* como exercício pedagógico que permite ao sujeito, enquanto sujeito histórico e coletivo, acessar os caminhos de sua autonomia.

Nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, e de outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da efetividade, da intuição ou adivinhação (FREIRE, 1996, p. 45).

Porém, só há autonomia e transformação educacional, só há uma proposta pedagógica de fato com a presença dos professores, pois os professores são os profissionais diretamente envolvidos com os processos e resultados da aprendizagem escolar, necessitando, portanto, de

alguém na escola que possa coordenar esta atividade diretiva que é a educação escolar. Esta coordenação, além de técnica, precisa conhecer a educação, a pedagogia, a escola e a comunidade. A coordenação deve ser ocupada por alguém capaz de dialogar com estes diferentes componentes da escola e que tenha habilidade e competência para dinamizar o currículo escolar voltado às necessidades da comunidade em que os sujeitos estão inseridos.

A função de coordenação pedagógica deve ser exercida por profissionais que conheçam a Pedagogia, os seus saberes, que saibam articular a formação e o Projeto Político Pedagógico da escola em seus aspectos macro e que possam, a partir das questões pontuais, realizar ponderações em relação ao cotidiano escolar, visando à melhoria da qualidade da docência e do ensino aprendizagem.

Ao coordenador pedagógico é exigido um comprometimento efetivo com a causa educacional em um espaço micro, que é a escola, voltado para a construção da autonomia dos seus agentes. Dessa forma, a escola necessita de um coordenador pedagógico que possa desenvolver um trabalho harmonioso na escola, direcionado diretamente ao pedagógico, que acompanhe e assessore o trabalho do professor, descentralize as decisões, crie situações para solucionar problemas que possam surgir, procure subsídios para facilitar a ação docente, discuta maneiras diversas que possam contribuir com a prática diária do professor, elogie o que é positivo e esclareça o que considera ser preciso melhorar e que incentive o docente e o discente a avançar na aprendizagem diária.

O comprometimento do coordenador pedagógico com o seu cotidiano escolar lhe permite organizar espaços, tempos e processos em que, conforme afirma Franco (2005),

[...] as práticas educativas e pedagógicas só poderão ser transformadas, a partir da compreensão dos pressupostos teóricos que as organizam e das condições dadas historicamente;

Que a prática, como atividade sociohistórica e intencional, precisa estar em constante processo de redirecionamento, com vistas a se assumir em sua responsabilidade social crítica;

Caberá à tarefa pedagógica na escola funcionar como a interlocutora interpretativa das teorias implícitas na práxis, e a mediadora de sua transformação, para fins cada vez mais emancipatórios (FRANCO, 2005, p. 3).

Estudar a função da coordenação pedagógica e entender os limites para seu exercício é entender como o pedagogo, supostamente conhecedor da educação, possa contribuir para reduzir a distância entre o conhecimento científico cada vez mais complexo e a cultura produzida cotidianamente pelos alunos.

A tarefa fundamental do coordenador pedagógico, no exercício de sua função, é sensibilizar os professores para que eles tenham o compromisso de auxiliar os alunos a serem

sujeitos pensantes, para que eles compreendam, apropriem-se e critiquem a realidade em que estão inseridos. Assim afirma Libâneo (2002),

a atuação do pedagogo escolar é imprescindível na ajuda aos professores no aprimoramento do seu desempenho na sala de aula (conteúdos, métodos, técnicas, formas de organização da classe), na análise e compreensão das situações de ensino com base nos conhecimentos teóricos, ou seja, na vinculação entre as áreas do conhecimento pedagógico e o trabalho de sala de aula. É fato que o número de escolas está sempre aumentando. Há uma tendência de construção de escolas cada vez maior, com consequências na organização do espaço físico e dos recursos materiais, na gestão do processo organizativo, na organização administrativa e curricular, na coordenação das atividades pedagógico-didáticas dos professores. São tarefas complexas que requerem habilidades e conhecimentos especializados, tanto quanto se requer por parte do professor conhecimento especializado da matéria que leciona (LIBÂNEO, 2002, p. 61).

A coordenação das atividades pedagógico-didáticas dos professores constitui-se numa tarefa complexa que requer habilidades e conhecimentos especializados do pedagogo. Estas atividades, que compõem o cotidiano das escolas serão melhores vivenciadas e poderão trazer mais benefícios à educação, se os coordenadores pedagógicos organizarem seus planejamentos e conseguirem administrar melhor os rompimentos e movimentos das ações escolares.

Por outro lado, é importante compreender, na visão de Placco, que o cotidiano do coordenador pedagógico é marcado por momentos “que o levam, com frequência, a situação desordenada, ansiosa, imediatista e racional, às vezes frenética” (PLACCO, 2010, p.47). Para tanto, cabe ao coordenador pedagógico, refletir sobre esse cotidiano, questioná-lo e equacioná-lo, pois estes podem ser importantes movimentos para que o coordenador pedagógico transforme e faça avançar sua ação e a dos demais professores da escola.

Quando o pedagogo presta assistência pedagógico-didática aos professores ele está mediando as práticas docentes da sala de aula e também está dando visibilidade ao trabalho que o professor desenvolve. O trabalho de coordenação pedagógica junto aos professores contribui para dar publicidade à comunidade escolar sobre as atividades que são desenvolvidas pelos professores da unidade escolar.

Segundo Libâneo (2004), as atribuições da coordenação pedagógica são as seguintes:

- Responder por todas as atividades pedagógico-didáticas e curriculares da escola e pelo acompanhamento das atividades de sala de aula, visando a níveis satisfatórios de qualidade cognitiva e operativa do processo de ensino e aprendizagem;
- Propor para discussão, junto com o corpo docente, o projeto pedagógico – curricular da unidade escolar;

- Coordenar reuniões pedagógicas e entrevistas com professores visando a promover inter-relação horizontal e vertical entre as disciplinas, estimular a realização de projetos conjuntos entre os professores, diagnosticar problemas de ensino e aprendizagem e adotar medidas pedagógicas preventivas, adequar conteúdos, metodologias e práticas avaliativas;
- Acompanhar o processo de avaliação da aprendizagem (procedimentos, resultados, formas de superação de problemas, etc);
- Cuidar da avaliação processual do corpo docente;
- Acompanhar e avaliar o desenvolvimento do plano pedagógico-curricular e dos planos de ensino e outras formas de avaliação institucional;
- Coordenar e gerir a elaboração de diagnósticos, estudos e discussões para a elaboração do projeto pedagógico-curricular e de outros planos e projetos da escola;
- Assegurar a unidade de ação pedagógica da escola, propondo orientações e ações de desenvolvimento do currículo e do ensino e gerindo as atividades curriculares e de ensino, tendo em vista a aprendizagem dos alunos;
- Prestar assistência pedagógico-didática direta aos professores, através de observação de aulas, entrevistas, reuniões de trabalho e outros meios, especialmente em relação à:
  - elaboração e desenvolvimento de planos de ensino;
  - desenvolvimento de competências em metodologia e procedimentos de ensino específicos da matéria, incluindo a escolha e utilização do livro didático e outros materiais didáticos.
  - práticas de gestão e manejo de situações específicas de sala de aula, para ajudar na análise e solução de conflitos e problemas de disciplina, na motivação dos alunos e nas formas de comunicação docente;
  - apoios na adoção de estratégias de diferenciação pedagógica, de soluções a dificuldades de aprendizagem dos alunos, de reforço na didática específica das disciplinas, e de outras medidas destinadas a melhorar as aprendizagens dos alunos, de modo a prevenir a exclusão e a promover a inclusão;
  - realização de projetos conjuntos entre os professores;
  - desenvolvimento de competência crítico-reflexiva;
  - práticas de avaliação da aprendizagem, incluindo a elaboração instrumentos;
- Cuidar dos aspectos organizacionais do ensino: supervisão das atividades pedagógicas e curriculares de rotina, coordenação de reuniões pedagógicas, elaboração do horário escolar, organização de turmas de alunos e designação de professores, planejamento e coordenação do conselho de classe, organização e conservação de material didático e equipamento, e outras ações relacionadas ao ensino e à aprendizagem.
  - Assegurar, no âmbito da coordenação pedagógica, em conjunto com os professores, mediante:
    - exercício de liderança democrático-participativa;
    - criação e desenvolvimento de clima de trabalho cooperativo e solidário entre os membros da equipe.
    - identificação de soluções técnicas e organizacionais para gestão das relações interpessoais, inclusive para mediação de conflitos que envolvam professores, alunos e outros agentes da escola.
- Propor e coordenar atividades de formação continuada e de desenvolvimento profissional dos professores, visando ao aprimoramento profissional em conteúdos e metodologias e oportunidades de troca de

experiências e cooperação entre os docentes (LIBÂNEO, 2004, p. 219 – 223)

Conforme Libâneo (2004), as atribuições ao coordenador pedagógico são extremamente significativas em relação ao papel efetivo desta função no âmbito da escola, elas podem consolidar um processo de ensino aprendizagem significativo para o aluno. Apenas conhecedores dos saberes da Pedagogia, e de outros saberes significativos é que poderão exercer com qualidade a função de coordenação pedagógica. Portanto, há muitas destas formulações propostas por Libâneo (2004), que não atendem à realidade da escola mato-grossense, algumas questões são muito específicas, e muitas delas o coordenador pedagógico não dá conta de consolidar. Além de algumas questões demandarem políticas públicas mais pontuais para atuação há também o fazer cotidiano do coordenador pedagógico que não permite que ele execute parte das ações propostas.

A contribuição do coordenador pedagógico vem dos campos do conhecimento ligados ao processo educativo-docente, ou seja,

o pedagogo entra naquelas situações em que a atividade docente extrapola o âmbito específico da matéria de ensino: na definição de objetivos educativos, nas implicações psicológicas, sociais, culturais no ensino, nas peculiaridades do processo de ensino e aprendizagem, na detecção de problemas de aprendizagem entre os alunos, na avaliação, no uso de técnicas e recursos de ensino, etc. (LIBÂNEO, 2002, p.62).

É importante destacar que não se deve submeter o trabalho do professor ao controle do coordenador pedagógico. No espaço escolar os dois sujeitos, professor e coordenador pedagógico, devem se respeitar.

Em síntese, depois do diálogo com os teóricos sobre a coordenação pedagógica compreendo que a importância desta coordenação, no atual contexto da escola pública, reside na questão de que o coordenador pedagógico precisa do domínio da Pedagogia para consolidar parte das ações e tarefas que são necessárias ao exercício de sua função.

### **3.2 Coordenação Pedagógica em Mato Grosso**

Em Mato Grosso, a função de supervisão escolar até meados dos anos de 1970 era exercida pelo vice-diretor, este era responsável pelo acompanhamento pedagógico dos professores, fiscalizava e dava vistos nos planejamentos de aulas construídos semanalmente pelos professores. Com o aumento dos cursos de Pedagogia no Estado, com a chegada de migrantes, e com formação em pedagogia de variadas habilitações como supervisão,

orientação e administração escolar, a rede pública estadual consolidou em seus quadros educacionais, principalmente nos anos 1980 até 1995, a categoria de especialista em educação.

Os caminhos percorridos pelas estruturas organizativas da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso somente permitiram, até 1995, que ocupassem essa função, ainda denominada supervisão escolar, o professor com habilitação em Pedagogia, a que se considerava como 'habilitação específica na área'. Por essa época ainda existia no quadro da carreira do magistério a função de administrador educacional. Na Instrução Normativa 002/95/SEE/MT, de 15 de janeiro de 1995, pode-se observar o seguinte texto no seu artigo 5º § 1º: 'Só poderá integrar a equipe Técnico-pedagógica profissional com habilitação específica na área' (OLIVEIRA, 2010, p.34, grifo do autor).

Na Instrução Normativa nº 006/95/SEDUC/MT, que dispõe sobre os critérios para a organização e reestruturação do quadro de pessoal em escolas públicas estaduais, publicada no Diário Oficial do Estado de Mato Grosso, em 28 de dezembro de 1995, estabeleceu que as atribuições de coordenação pedagógica pudessem ser exercidas por "coordenador pedagógico, escolhido através de critérios de conhecimento, dentre os professores efetivos, estáveis ou contratados temporariamente, com formação na área de educação". A mesma normativa desativou as funções de supervisão, orientador e administrador educacional.

Antes do início do ano letivo, em 30 de janeiro de 1996, devido à mudança do secretário de Educação, foi editada outra Instrução Normativa 001/SEDUC/MT, revogando a Instrução Normativa 006 de 28 dezembro de 1995. No parágrafo 2º e 3º do Art. 3º da normativa de 1996 determinava-se que:

Os coordenadores pedagógicos serão professores efetivos, possuidores de qualificação profissional em nível de 3º grau, escolhidos pelo conjunto dos professores em exercício na unidade escolar. Se não houver no quadro da Escola professores habilitados em nível de 3º grau, a escolha deverá recair naqueles que estejam cursando o 3º grau, ou, se persistir a ausência, naqueles que possuam habilitação em nível de 2º grau (MATO GROSSO, 1996).

Desde 1996 no quadro das escolas públicas estaduais do Estado de Mato Grosso passou-se a contar com o coordenador pedagógico. Esta função nem sempre está sendo exercida por um profissional habilitado em Pedagogia, mas por profissionais das mais diversas áreas da educação. Em algumas escolas que oferecem ensino fundamental e médio, mesmo com a presença de professores pedagogos efetivos, a coordenação pedagógica é exercida por profissionais de diferentes licenciaturas.

Neste sentido, observa-se um "democratismo" na escolha do coordenador pedagógico, porém não existe uma política de acompanhamento e nem de formação específica para os que pretendem exercer esta função na escola. O Estado possibilita a participação de todos para o



exercício de uma função, que exige de fato, conhecimentos da Pedagogia, para que ela possa inclusive atender às diretrizes propostas pela própria normativa da SEDUC em relação às atribuições do coordenador pedagógico.

Na atualidade no Estado de Mato Grosso, a função de coordenador pedagógico, é regida pela Lei Complementar nº 206 de 29 de dezembro de 2004. Esta lei dispõe sobre alterações na Lei Complementar nº 50 de 1º de outubro de 1998. Pela Lei Complementar nº 206 do Poder Executivo do Estado de Mato Grosso, a coordenação pedagógica da rede pública estadual possui as seguintes atribuições legais:

1. Investigar o processo de construção de conhecimento e desenvolvimento do educando;
2. Criar estratégias de atendimento educacional complementar e integrada às atividades desenvolvidas na turma;
3. Proporcionar diferentes vivências visando o resgate da autoestima, 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 à 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 professores 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, p.2).

Ao estudar as orientações legais para a coordenação pedagógica em Mato Grosso, percebi que o texto vai ao encontro do que expõe Libâneo (2002), citado anteriormente. Porém, Libâneo (2002), indica que esta função seja exercida por pedagogos, pois, para realizar as ações propostas pelo autor, são necessários conhecimentos sobre a Pedagogia.

É importante considerar que por todas estas atribuições que são designadas ao coordenador pedagógico, o profissional que exerce esta função deverá ter como já destaquei anteriormente, múltiplos conhecimentos. Estes conhecimentos são originários das disciplinas de Psicologia, da Sociologia, da História da Educação, da Filosofia, da Tecnologia Educacional, da Legislação Educacional, da Didática e da Metodologia de Ensino dentre outras. Estes saberes em forma de disciplina são trabalhados pelo Curso de Pedagogia. Desta forma, espera-se que o Pedagogo tenha os conhecimentos necessários, ou condições para aprimorá-los conforme a necessidade da escola ao exercer a função de coordenador pedagógico.

Na legislação, em especial o Artigo 3º da Lei Complementar nº 206/2004 que trata da constituição da carreira dos profissionais da Educação, há um entendimento de que o Estado estabelece atribuições ao coordenador pedagógico, porém, não aborda a necessidade de um profissional com conhecimentos específicos para a atuação e cumprimento da legislação.

A coordenação pedagógica é a expressão máxima do trabalho coletivo, pois o coordenador deverá trabalhar com a articulação dos processos educativos “das diferentes aulas de uma mesma turma, das diversas turmas e entre elas, e as demais práticas que acontecem em outros espaços escolares” (PINTO, 2006, p. 148). Nesse sentido, Pinto (2006, p. 148) afirma que “se não for uma atividade desenvolvida pelo pedagogo junto a todos os profissionais da escola, ela se destitui daquilo que a constitui” e ainda enfatiza que “a figura do ‘coordenador’ é imprescindível. A coordenação do trabalho pedagógico é uma prática pedagógica e, como vimos, a pedagogia carece de um agente para que ela se materialize” (PINTO, 2006, p. 148. Grifo do autor).

A Portaria nº. 310/14 da SEDUC - MT, que dispõe sobre critérios e procedimentos a serem adotados para o processo de atribuição de classes e/ou aulas do Professor, bem como do regime/jornada de trabalho do Técnico Administrativo Educacional e Apoio Administrativo Educacional, pertencentes ao quadro das Unidades Escolares da Rede Estadual de Ensino, e demais providências, não prioriza no processo de escolha para a função de coordenadores pedagógicos a formação em Pedagogia.

Art. 32. A função de COORDENADOR PEDAGÓGICO será por via de eleição pelos pares para o mandato de dois anos, bem como para completar o período remanescente do mandato (2014/2015). Poderá candidatar-se profissional efetivo e/ou estabilizado com Licenciatura Plena (MATO GROSSO, 2014, p.12).

Não observando os conhecimentos múltiplos e prévios sobre as questões pedagógicas, e nem a necessidade de formação em Pedagogia, em Mato Grosso, os professores que exercem a função de coordenadores pedagógicos são escolhidos por seus pares no início de cada ano letivo. Todo o processo da escolha do coordenador pedagógico é realizado por instruções normativas, que em geral estabelecem as diretrizes para que ocorra a eleição. O coordenador pedagógico é escolhido dentre o grupo de professores efetivos da escola dentre as mais diversas licenciaturas.

O trato com a função de coordenador pedagógico dado pela SEDUC-MT não está em acordo com a importância que deve ser dada a esta função no âmbito da escola, pois, embora a SEDUC-MT enfatize as diversas ações da coordenação pedagógica, cuja base para que elas sejam desenvolvidas a contento, estejam diretamente ligadas ao conhecimento da Pedagogia, conforme já apontado nos capítulos anteriores e neste, pelos teóricos, a SEDUC-MT não privilegia o profissional graduado em Pedagogia para a sua execução. A seguir, no último capítulo desta dissertação, apresentarei como a coordenação pedagógica vem sendo desenvolvida por professores não habilitados em Pedagogia nas escolas públicas estaduais de Tangará da Serra - MT e será possível verificar como a formação em Pedagogia é necessária para a consolidação de uma escola que possa contribuir na formação de sujeitos autônomos e libertos, com a esperança de que se possa contribuir na construção de sujeitos humanos melhores.

## **4 A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA EXERCIDA POR NÃO PEDAGOGOS EM TANGARÁ DA SERRA – MT**

Neste momento apresento a produção empírica e analítica da pesquisa. Todo o processo de construção e análise dos resultados. Ao apresentar os resultados evidencio o objetivo geral da pesquisa, assim como, externo uma resposta para o problema proposto. Parte da metodologia da pesquisa já foi descrita por mim no capítulo I, porém, neste capítulo evidencio como ocorreu o procedimento para a coleta de dados junto aos coordenadores pedagógicos das escolas selecionadas. A coleta de dados foi realizada basicamente com o uso da entrevista.

### **4.1 A produção e realização da entrevista**

Na configuração desta pesquisa, a entrevista foi utilizada como um processo de diálogo, embora eu tenha elaborado um roteiro prévio para garantir que o problema desta pesquisa pudesse ser analisado. Esta proposta de entrevista enquanto diálogo é defendido por Medina (1986), que orienta sobre a técnica da entrevista na sua virtude dialógica. Assim diz a autora,

No cotidiano do homem contemporâneo há espaço para o diálogo possível. Estão aí experiências ou exceções à regra que provam o grau de concretização da entrevista na comunicação coletiva. Sua maior ou menor comunicação está diretamente relacionada com a humanização do contato interativo: quando, em um desses raros momentos, ambos, - entrevistado e entrevistador – saem ‘alterados’ do encontro, a técnica foi ultrapassada pela ‘intimidade’ entre o EU e o TU. Tanto um como outro se modificaram, alguma coisa aconteceu que os perturbou, fez-se luz em certo conceito ou comportamento do mundo. Ou seja, realizou-se o Diálogo Possível (MEDINA, 1986, p. 7).

Quando o entrevistador aplica a entrevista usando as técnicas de artífices do diálogo, ele se apropria de diferentes possibilidades para sua concretude. A interação social com o entrevistado vai além da troca de experiências, dessa forma deve se constituir sempre o inter-relacionamento humano, pois a entrevista proporciona três atos: recolher fatos, informar e motivar (MEDINA, 1986).

O pesquisador precisa estar capacitado para realizar a entrevista, devendo antes da realização do procedimento da entrevista, ampliar e aprofundar o conhecimento sobre o tema. Após a realização da entrevista questiona-se a respeito das razões e dos significados das respostas incorporando, assim, reflexões à avaliação do trabalho realizado.

O roteiro geral da entrevista foi elaborado de acordo com o projeto de pesquisa conforme o tema proposto. Sendo necessário como primeiro passo a elaboração do roteiro geral no sentido de levantar cronologicamente os acontecimentos relevantes da educação em Mato Grosso, ocorridos no período de 1988 a 2012.

A seguir apresento a tabela de nº 01 com a cronologia do que considerei relevante para acompanhar o roteiro geral de entrevista.

**TABELA 04: Programa das Políticas Públicas do Estado de Mato Grosso**

<b>Ano</b>	<b>Fato</b>
1988	Criação do Projeto Político Pedagógico (PPP)
1997	Criação do CEFAPRO no Estado de MT
1998	Criação do Ciclo Básico de Aprendizagem – CBA
1999	Criação da Escola Ciclada em Mato Grosso
2000	Ciclos de Formação Humana.
2009	Projeto Sala de Superação
2003	Criação da Formação continuada Sala de Professor
2005	CEFAPROS transformados em unidades administrativas da SEDUC no Estado de MT
2005	Criação do CEFAPRO em Tangará da Serra
2007	Projeto de Desenvolvimento da Educação - PDE
2009	Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica - Pro Infantil.
2009	Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. (Formação inicial e continuada)
2009	CONAE
2010	Programa Mais Educação
2011	Criação da Formação Continuada Sala de Educadores
2010/2012	Orientações Curriculares

FONTE: Elaborada pela autora para o presente estudo.

Nesta cronologia foi possível reunir todos os dados para ter uma visão mais ampla do objeto de estudo, a qual foi sendo aprofundada no sentido de se obter mais resultados por meio da pesquisa.

Após, elaboração da cronologia, realizei uma ficha para identificar quais seriam os sujeitos da pesquisa (Ficha 01 - Apêndice I). Com a aplicação desta ficha-cadastro foram selecionados os sujeitos da pesquisa e posteriormente foi elaborado o roteiro de entrevistas que serviu como base para a realização das mesmas.

As entrevistas foram realizadas como recurso de análise para investigar a realidade escolar, a prática cotidiana dos coordenadores, as informações que os coordenadores possuem sobre os elementos expostos no quadro cronológico apresentado anteriormente, bem como as suas relações com os demais atores do espaço escolar, como também, objeto de análise à

produção de uma identidade proposta pela Secretaria de Estado de Educação (SEDUC), órgão oficial responsável pela educação em Mato Grosso, no que se refere ao coordenador pedagógico.

O uso da entrevista com os coordenadores pedagógicos constituiu num procedimento metodológico importante para a realização dessa pesquisa, por tratar-se de um recurso necessário para conhecer e confrontar a realidade vivenciada no cotidiano escolar por estes sujeitos da educação.

Para a realização das entrevistas foram necessários alguns cuidados especiais, principalmente na elaboração do roteiro prévio.

O roteiro da pesquisa deve ser em forma de tópicos semiestruturados, utilizando-se o mesmo padrão (itens) para cada pessoa ou grupo que se pretende entrevistar. Faz-se necessário solicitar ao entrevistado (a) ou ao grupo a permissão para gravar a entrevista. (OLIVEIRA, 2007, p. 86):

O roteiro de entrevistas embora fosse elaborado de uma forma geral para todos os entrevistados, não necessariamente seguiu um padrão rígido no momento da entrevista. O entrevistado teve liberdade para produzir argumentos sobre as informações solicitadas, inclusive revendo ou articulando novas informações às considerações já gravadas.

As entrevistas foram gravadas em suporte técnico, gravador manual digital, realizadas com hora marcada entre entrevistado e entrevistador, no ambiente escolar, com autorização do entrevistado. Após realização das entrevistas, estas foram transcritas e analisadas para a configuração da investigação. No texto, ao utilizar as transcrições como citações, o nome do entrevistado será preservado substituindo-o por pseudônimos.

Antes da realização da entrevista, foi preenchida uma nova ficha de identificação com dados pessoais, acadêmicos e profissionais do coordenador. (APÊNDICE I).

O roteiro geral para as entrevistas orienta-se na seguinte propositura:

- A contribuição do coordenador pedagógico após a criação da Escola Ciclada em Mato Grosso.
- Direcionamento em relação à formação continuada na Sala de Educadores.
- Orientação do CEFAPRO no Estado de MT, e as mudanças na escola a respeito da formação continuada.
- Trabalho de acompanhamento pedagógico com os professores baseado nas Orientações Curriculares.
- Participação em formação específica sobre a coordenação pedagógica.

- Participação do coordenador pedagógico em relação às políticas Públicas do Projeto Político Pedagógico PPP e Projeto de Desenvolvimento da educação PDE.
- Presença nas discussões da Conferência Nacional de Educação CONAE.
- Importância do documento elaborado na Conferência Nacional de Educação CONAE.
- Envolvimento em relação à indisciplina escolar.
- Complexidade de trabalho em relação à equipe de trabalho na escola.
- Participação em cursos de especialização para coordenadores oferecidos pela SEDUC - MT.
- Participação nas políticas sindicais do SINTEP-MT
- Participação na gestão da escola.
- Envolvimento dos professores a respeito da formação continuada.
- A formação em Pedagogia e a preparação do coordenador pedagógico.
- Dedicção a estudos relacionados às políticas e práticas de ensino.
- A função de coordenador pedagógico e sua importância para a escola.
- Realização em relação à função de coordenador pedagógico na unidade escolar.

Após a construção do roteiro (APÊNDICE II), deu-se prosseguimento à realização das entrevistas. A seguir apresentarei recortes de algumas entrevistas realizadas. As citações com os depoimentos dos coordenadores pedagógicos selecionadas para a dissertação levou-se em conta a possibilidade de argumentos e informações sobre a questão proposta.

Todos os coordenadores pedagógicos foram solícitos no processo da realização da entrevista. Apenas uma entrevista não foi realizada no horário de trabalho do coordenador pedagógico. Dentre as entrevistas realizadas no horário de trabalho, apenas uma foi interrompida para que o entrevistado pudesse realizar atividades da escola, ficando o término da mesma para outra oportunidade.

#### **4.2 O discurso e a prática dos coordenadores pedagógicos não pedagogos**

A trajetória deve ser entendida como um processo e não como um conjunto de acontecimentos. Ela depende das realidades e experiências que os indivíduos vivenciam. A tomada de consciência, mudanças de interesses e de valores, as alterações sociais, políticas e

econômicas, se responsabilizam pela ordem de razões que cada sujeito se estabiliza ou não por um tempo (HUBERMAN, 1992).

Pensando na trajetória dos professores, (colaboradores da pesquisa) que exercem a função de coordenadores pedagógicos é que foi discutido como estes professores não pedagogos começaram o exercício da função de coordenador pedagógico e qual o conhecimento que eles tinham sobre esta função.

O diálogo com os coordenadores pedagógicos, por meio da técnica da entrevista, permitiu-nos (entrevistados e eu) uma troca significativa de experiência. As afirmações, negações, indagações e sugestões apontadas pelos entrevistados foram construídas com diálogos, no sentido que houve um compromisso e uma reciprocidade diante do objeto que estava sendo investigado, que era a prática do coordenador pedagógico.

Saber a história, a trajetória profissional, a realidade dos interlocutores foi um passo fundamental para a compreensão do diálogo. É importante observar que tudo o que foi relatado pelos coordenadores pedagógicos não foi analisado e nem pensado de forma isolada da questão educativa, mas, houve uma necessidade de ordenar as questões e pensá-las de forma contraditória e contextualizada.

Nas escolas públicas estaduais, conforme alguns relatos, poucos são os professores que se dispõem ao exercício da coordenação pedagógica, pois a jornada do magistério público estadual de Mato Grosso é de 30 horas semanais e apesar de receber uma remuneração extra, o coordenador pedagógico deve trabalhar 40 horas, assumindo ainda um compromisso de dedicação exclusiva com a escola.

A função de coordenador pedagógico é ocupada por professores, geralmente efetivos na carreira pública, que prestam trinta horas semanais de serviços, quando em sala de aula. Ao assumir a função de coordenador pedagógico o profissional passa a atuar 40 horas semanais de acordo com o parágrafo 4º do inciso VI, artigo 15, da Portaria 354/12. Ou seja, o profissional trabalha 10 horas a mais que a carga horária de seus colegas que atuam em sala. Por essas horas a mais trabalhadas o coordenador recebe o equivalente a 30% (trinta por cento) sobre seus subsídios. Essa forma de remunerar a função de coordenador pedagógico não contempla os servidores com nenhum incentivo pecuniário. Por esse motivo é comum que, em todas as escolas que conhecemos, a função de coordenador pedagógico não desperte muito interesse nos professores. É verdadeiro afirmar que o Estado não estimula os servidores a ocuparem o cargo, e uma vez nele o servidor não se sente estimulado a inovar. O que requer busca e construção de novos conhecimentos (SILVA; ANDRADE, 2013, p. 01)

A remuneração que o coordenador pedagógico recebe por trabalhar acaba sendo em razão das dez horas a mais de trabalho e não pela função que exerce o que tem desestimulado



a permanência de muitos professores como coordenadores pedagógicos. Isto implica no processo de escolha, pois, no momento da escolha da coordenação são poucos os candidatos que desejam assumir a função.

[...] a função de coordenação é sempre aquilo, ninguém quer, ninguém assume, ninguém assume direção, ninguém assume coordenação e o pessoal numa reunião, porque era feito eleição e dentro dessa reunião surgiu meu nome e na época até comentei que não tinha disponibilidade, e, no entanto, o que foi feito eu entrei na coordenação sem DE (Líder Solidário).

A escolha do coordenador pedagógico também passa por um acordo prévio entre a direção e o futuro coordenador da escola. Este último geralmente é convidado pelo diretor que também passa por um processo de escolha democrática e que logo que assume sua gestão convida pessoas para a composição de sua equipe, ou também, antes mesmo da realização do processo eleitoral já organiza, nos bastidores, sua futura equipe de trabalho.

Foi em 2007 [...] entre as poucas opções que tinha ela [a diretora eleita] me fez o convite. Que hoje em dia tá difícil para conseguir coordenador, além de não ser gratificante financeiramente, você trabalha mais e a remuneração não é certa [...] então foi através desse convite que entrei no fim de 2007, ela fez o convite e estou até hoje (Líder Confiante).

Fui convidada para ser coordenadora, houve a eleição, eu me arisquei em participar, porque em uma época, fiquei seis anos consecutivos na coordenação, folguei dois, agora já estou há três anos, nos dois períodos, matutino e vespertino, sendo coordenadora geral da escola (Líder Discreto).

No final de ano 2010 quando eu estava terminando o estágio probatório [...]. O então diretor [...] me convidou para pensar sobre o assunto. Porque a atual coordenadora na época [...] estava se aposentando e precisava de uma substituta. [...] Durante as férias pensei bastante refleti, pensei, porque não colaborar com a escola, foi quando houve eleição para coordenador entre outros pares. Fui eleita coordenadora e depois mais um ano seguinte, foram três anos (Líder Comunicativo).

Porém, há aqueles coordenadores pedagógicos que começaram a sua carreira na função por uma escolha pessoal e ou motivados pela vontade e ou curiosidade que a função apresentava. Há também aqueles profissionais que se interessam pelas questões pedagógicas e possui a vontade de envolver-se diretamente com estas questões de uma maneira mais global, ou seja, em um contexto maior, que é a escola.

É o sétimo ano que eu passo pela coordenação. A primeira vez que eu comecei, eu queria, eu fui me candidatei, porque era uma coisa que eu queria

trabalhar, na Coordenação Pedagógica, queria saber como que era. Fui por curiosidade (Líder Resiliente).

[...] antes eu fazia parte da coordenação de área, e o trabalho da coordenação de área é bem semelhante ao da Coordenação Pedagógica. Então eu participei do processo democrático, de eleição, gestão de 2010 e continuo até hoje, então eu tenho um identificação muito grande com as questões pedagógicas, com as práticas pedagógicas e do ensino aprendizagem, esse foi o principal motivo pra candidatar e participar da coordenação Pedagógica (Líder Paciente).

A trajetória inicial dos coordenadores pedagógicos foi marcada por convites externos, por escolhas pessoais, por motivações intrínsecas às questões pedagógicas. É importante considerar que os professores queriam experimentar o exercício da função, sem saber, o que ela significava no âmbito da escola.

Alguns depoimentos marcam ausências de conhecimento por parte dos professores, sobre as questões que envolvem a função do coordenador, em especial no momento que ocorre a escolha para a coordenação. Alguns coordenadores relatam o que sabiam sobre a função do coordenador, quando foram escolhidos por seus pares para exercer esta função. “Não, nada, nada, nada, fui com a cara e a coragem” (Líder Discreto) ou “Não, eu caí de paraquedas” (Líder Confiante).

Estas expressões, também indicam que alguns cursos de licenciatura, não preparam para uma discussão macro sobre a educação e ou sobre a pedagogia e a escola. Neste sentido, concordo com Gauthier *et al* (1998, p.20) quando o mesmo afirma que: “uma das condições essenciais a toda profissão é a formalização dos saberes necessários à execução das tarefas que lhe são próprias.” No caso da coordenação pedagógica, para o efetivo exercício de sua função na escola, necessita de um significativo conhecimento proveniente da Pedagogia, bem como uma ampla compreensão das políticas públicas de gestão e organização da escola.

Para os professores, sujeitos da pesquisa, que estão exercendo a sua função profissional na coordenação, o conhecimento sobre o exercício do trabalho na coordenação pedagógica foi aprendido cotidianamente. Assim se manifestou o Líder Resiliente, “eu não tinha conhecimento anterior, apenas via as colegas trabalhando e tinha interesse, foi surgindo interesse e eu queria saber como que era e deu certo é por isso que estou até hoje.” É significativo entender que a ideia de um fazer anterior também não se aplica em um novo tempo, em novas situações. “Nós temos uma ideia, ‘na pele’ é outra realidade, outra coisa, vivendo, vivenciando é outra situação, bem mais complicada, você acaba fazendo atribuições que você achava que não faria, pois não há quem faça na escola” (Líder Comunicativo).

A oposição do que se observa enquanto professor das atividades desenvolvidas pelo coordenador pedagógico, assim como, em relação ao que está escrito pela Legislação, em relação a sua função, existem as contradições. Estas contradições legais e ou do fazer cotidiano são observadas e (re)significadas na função de coordenação pedagógica.

Comecei há cinco anos, tinha conhecimento em parte, eu achava que sabia qual era a função de um coordenador, não que eu sabia, mais do que eu esperava de um coordenador, mas quando eu cheguei aqui, eu me deparei com a função que fui descobrindo na prática o que era ser um coordenador (Líder Resiliente).

[...] geralmente, quando se propõem entrar [para a coordenação pedagógica] não tem curso, não tem nada. [...] apesar de que nas normativas nós temos a função do coordenador pedagógico, porém na prática não acontece. [...]. Nós deixamos muitas coisas de fazer que seja da função do coordenador pedagógico, por conta de outras atividades do cotidiano da escola, e o coordenador não tem o devido valor para executar a função. [...] o coordenador acaba fazendo a função que nós chamamos aqui, [...] de bombeiro, apagar fogo, então nós vivemos apagando fogo da escola, toda atividade extra, alguma coisa que demanda pra acalmar, pra apaziguar, pra amenizar, aí o coordenador tá ali pra poder apagar fogo e as funções pedagógicas da aprendizagem, do Projeto Político Pedagógico da escola ficam a desejar por conta dessas funções localizadas (Líder Paciente).

É interessante observar, no depoimento acima, que o cotidiano da escola é pensado separado do contexto pedagógico. Estas ações que ocorrem no dia a dia da unidade escolar são ações pedagógicas que, para serem resolvidas e/ou contextualizadas, precisam de múltiplos saberes. As soluções e/ou problematizações dadas às questões corriqueiras escolares exigem postura e conhecimento do pedagógico.

Para trabalhar com a dinâmica dos processos de coordenação pedagógica na escola, um profissional precisa ter, antes de tudo, a convicção de que qualquer situação educativa é complexa, permeada por conflitos de valores e perspectivas, carregando um forte componente axiológico e ético, o que demanda um trabalho integrado, integrador, com clareza de objetivos e propósitos e com um espaço construído de autonomia profissional (FRANCO, 2008, p.119).

Os professores não licenciados em Pedagogia que estão na função de coordenadores pedagógicos têm se apropriado do conhecimento desta área em especial pelo contato direto com os pedagogos no fazer cotidiano da escola, ou seja, o conhecimento ocorre pela troca de experiências pautadas na vivência, às vezes sem reflexão da prática.

A apropriação do conhecimento para a função de coordenador se adquire no convívio mesmo, com as colegas que já trabalhavam colegas pedagogas, que já trabalhavam a um longo tempo, que tinham uma prática assim maravilhosa de trabalho, e a partir daí a gente vai à experiência do dia-a-dia (Líder Resiliente).

Primeiro bastante leituras, fiz o curso de coordenação, online, e busquei bastante com pessoas, as pedagogas que já havia passado por aqui, minha irmã que é pedagoga, isto me ajudou muito, sempre busquei aprender com quem estava por aqui (Líder Honesto).

Para outros coordenadores pedagógicos, a apropriação do conhecimento ocorre pela leitura de textos relacionados à Pedagogia e ao fazer pedagógico, e também por meio de cursos de formação que são oficialmente oferecidos pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso – SEDUC- MT.

No começo, na verdade foram muitas leituras. A minha mãe ela é pedagoga, e a habilitação dela é em coordenação pedagógica, hoje é aposentada. Minha mãe não é daqui é do Paraná. Dentro do conhecimento dela, das bibliografias que ela tinha ela foi me fornecendo e eu fui me adequando quanto à função. Agora é certo, a coordenação pedagógica é muito longe daquilo que se fala. A função na verdade, exercemos muito pouco. Exercemos outros papéis além da coordenação (Líder Solidário).

Então, fazendo leituras, assim bastantes leituras e também a prática vai te conduzindo a esse trabalho. Conforme uma situação aparece você procura investigar, você procura pesquisar para resolver, pra solucionar aquele problema mas é praticamente com leitura e vivências do cotidiano que a gente acaba organizando o trabalho, porque primeiro você precisa conhecer esse público que você trabalha, pra você montar uma estratégia de ensino, então nosso primeiro diagnóstico aqui é conhecer, com quem nós vamos trabalhar [...] (Líder Paciente).

Como todos os professores no início de carreira, no dia-a-dia. A gente vai lendo as normativas e vai vendo o que é possível. A convivência com outros coordenadores mais experientes vai passando pra nós a experiência deles e vamos nos formando (Líder Confiante).

Em relação ao conhecimento normativo sobre as atribuições da coordenação pedagógica, isso ocorre principalmente no início do ano letivo, porque os professores que geralmente irão se candidatar à função de coordenadores pedagógicos precisam ler a instrução normativa encaminhada pela SEDUC – MT que define as regras para a investidura na função. A prática cotidiana do fazer pedagógico não oportuniza ao coordenador momentos de estudos para o exercício de sua função.

Em Mato Grosso a Lei Complementar nº 206 de 29 de dezembro de 2004<sup>10</sup>, do Poder Executivo, dispõe alterações na Lei Complementar nº 50 em relação à carreira dos profissionais da educação do Estado de Mato Grosso e em seu Artigo 3º estabelece as funções do Coordenador Pedagógico. Os professores coordenadores pedagógicos leem as atribuições e

---

<sup>10</sup> Esta Lei já foi anteriormente citada, e foram apresentadas as atribuições do coordenador pedagógico.

elaboram um plano de trabalho, porém julgam ser difícil aplicar o que está escrito nas instruções normativas, dada a demanda de tarefas que são realizadas.

A gente tem que mostrar e montar um plano de trabalho, então esse plano de trabalho é feito baseado nas funções e é claro a gente tenta fazer o melhor possível, dentro dessas funções mas nem sempre é possível, porque a estrutura do nosso Estado não favorece isso pra gente. Algumas funções dentro do estado deixaram de existir. [...] É fato, eu tenho que trabalhar direto com o professor, e infelizmente o meu trabalho junto com o professor é mais pra auxiliar o professor, quanto à questão disciplinar dos alunos, do ajudar na verdade nas suas práticas pedagógicas, então esse é o maior problema hoje pra gente. E antigamente nós tínhamos um profissional que ficava ligado diretamente à orientação educacional do aluno, e nós não temos mais essa função. E quem faz essa função? Alguém tem que fazer. Quem faz? É a coordenação pedagógica [...] eu vejo isso em todas as escolas, não é só na nossa escola, sempre quando temos encontro de formação do CEFAPRO com os coordenadores o maior assunto nosso é esse impasse, que na verdade nós estamos mais apagando incêndio, do que na verdade praticando e exercendo nossa função, isso traz muita frustração pra gente é porque vem muitas cobranças. A cobrança é por parte dos professores, pois eles sentem falta, querendo ou não têm momentos que eles sentem falta. E é difícil porque muitas vezes você chega ali na coordenação e eu deveria estar atendendo quem? Atendendo aos professores. E eu estou atendendo quem na verdade? Alunos. Não são os professores. [...] Eles [os professores] vêm bater na porta e aí eles olham veem aquele tumulto de meninos e eles voltam. Aí você tem que correr atrás deles. [...] hoje o Estado já forneceu o inspetor de corredor, ajuda mas não resolve (Líder Solidário).

[...] nós procuramos fazer o que está ali, lógico que não dá pra fazer como eu já disse antes, todas aquelas funções. Aquela função que deveria ser exercida pelo coordenador é difícil, porque na escola as coisas acontecem muito rápidas e, devido à falta de estrutura de condições de trabalho, realmente, às vezes fica alguma coisa sem fazer (Líder Resiliente)

Ali [as atribuições do coordenador pedagógico na legislação] o que tem nunca segue, nunca dá. Até hoje não consegue fazer tudo não, muita coisa fica a desejar, porque a gente sabe que é o serviço do coordenador. Pra você vê muito pouco tempo, não dá tempo, se for fazer mesmo a sua função não dá tempo fica muito para trás [...] fica muito, muito a desejar. É mais assim, você tem que entrar na sala pra ajudar o professor ali dentro vê onde e o que ele está deixando a desejar tudo, mas até agora ainda não consegui desde que estou na coordenação ainda não consegui entrar em sala de aula. Quando dá tempo sim, nem sempre dá tempo, a gente procura sempre olhar caderno de campo, acompanhando mas não é sempre que dá. Às vezes são eles que me procuram, eles me procuram mais (Líder Discreto).

A ausência de uma equipe maior no ambiente escolar para auxiliar o trabalho pedagógico é perceptível nos discursos dos coordenadores, faltam parceiros para distribuir as tarefas do fazer pedagógico. Porém, o trabalho do coordenador embora direcionado, ou em

um discurso já consolidado para o auxílio do professor deverá atender à aprendizagem do aluno.

Embora óbvio, é sempre necessário lembrar que o destinatário de todo trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas são os alunos. Ao destacar a prioridade da coordenação em assistir ao professor, o princípio presente é que quanto mais bem encaminhada for a atividade docente, melhor será a aprendizagem do aluno. Entretanto, a coordenação do trabalho pedagógico deve estar intimamente vinculada ao corpo docente para avaliar constantemente se as atividades encaminhadas são satisfatórias do ponto de vista deles. Se a aprendizagem escolar é marcada por processos educativos desencadeados coletivamente, essa avaliação deve ter como referência os resultados coletivos das diferentes classes (PINTO, 2006, p.151).

Para alguns coordenadores pedagógicos, o cumprimento das atividades que são atribuídas legalmente à função não ocorre devido à própria formação de graduação do coordenador. Algumas graduações com uma formação didático-metodológica incipiente, não dão condições ao professor que por meio da função de coordenador pedagógico faça uma inserção em outros campos do saber.

[...] o papel de coordenar é pedagógico. Acompanhar professores, orientar [...] mas às vezes a gente não tem nem a formação do todo pra poder orientar, ainda mais na área de matemática. Você tem outras áreas de humanas, da linguagem aí você contribui com o que pode, mas acompanhar o pedagógico em si, dar sugestão fica muito falho (Líder Comunicativo).

É importante destacar que no depoimento acima, é visível uma ruptura no trabalho do coordenador pedagógico, separando o que é o fazer pedagógico, do não considerado como fazer pedagógico do coordenador. Geralmente, os coordenadores classificam e caracterizam o fazer pedagógico, como algumas ações que estão ligadas diretamente ao trabalho do professor como: acompanhar o planejamento de aula dos professores, participar de projetos realizados na escola, fazer orientações metodológicas aos professores, acompanhar a formação de professores e as demais ações, em especial com os alunos como a indisciplina, interesse pela aprendizagem, orientações Gerais. Outras atividades que envolvam os alunos não são consideradas como do fazer pedagógico. Porém, o fazer pedagógico escolar são todas as ações que estão direta ou indiretamente ligadas ao movimento da aprendizagem e a toda a rede de relações que compreende o ato de ensinar e aprender ou de construção do conhecimento na escola.

Para o fazer pedagógico, visto de uma perspectiva dialética, o professor deve ter conhecimento da realidade do aluno, já que deverá subsidiar o processo de organização e direção do ensino. O aluno é um ser real, concreto, presente na sala de aula, um ser que tem necessidades, interesses, sonhos,

experiências de vida e representação da realidade (CARVALHO, 2005, p.54).

O papel do coordenador pedagógico em relação ao fazer pedagógico, é construtor de uma relação significativa entre os professores e a gestão escolar. O coordenador Pedagógico é um agente responsável pela mediação pedagógica no âmbito da escola. Continua Carvalho (2005),

A mediação pedagógica está relacionada com os princípios que orientarão o processo de ensino e aprendizagem no cotidiano da sala de aula. Mas, para que a mediação pedagógica seja eficaz, deve estar sempre coerente com o posicionamento educacional do professor e articulada ao projeto pedagógico da escola, pois toda teoria sobre educação, que não esteja de acordo com o discurso e ação do professor, torna-se ineficiente no processo de explicação e dinamização do fazer pedagógico (CARVALHO, 2005, p.68).

O fazer pedagógico na escola não pode ser realizado de maneira isolada, há necessidade de um trabalho em equipe que dinamize as ações do projeto pedagógico escolar. O coordenador pedagógico precisa usar dessa ferramenta, precisa estar em sintonia com a gestão da escola. Há necessidade da coesão entre o trabalho do coordenador pedagógico e do diretor da escola.

Para que o fazer pedagógico aconteça de uma maneira satisfatória na escola, deve haver sintonia entre o trabalho do diretor escolar e do coordenador pedagógico. Ambos são mediadores do processo pedagógico na unidade escolar.

Aqui na nossa escola é bem tranquilo, aqui a nossa diretora dá muita liberdade para a coordenação. Pelo contrário todas as atitudes, que a gente vai tomar junto aos professores ou alunos a gente vem comunicar, a mesma coisa ela faz com a gente, sempre tira opinião é bem tranquila (Líder Solidário).

O depoimento citado anteriormente representa de uma forma significativa as outras argumentações dos demais coordenadores pedagógicos entrevistados sobre a relação entre eles e os diretores das unidades escolares. Estabelecer a sintonia de trabalho no fazer pedagógico, significa aprimorar constantemente o diálogo entre os envolvidos na perspectiva de buscar alternativas para que a prática pedagógica possa resultar em uma educação de melhor qualidade.

Muitos dirigentes escolares foram alvos de críticas por práticas excessivamente burocráticas, conservadoras, autoritárias, centralizadoras. Embora aqui e ali continuem existindo profissionais com esse perfil, hoje estão disseminadas práticas de gestão participativa, liderança participativa, atitudes flexíveis e compromisso com as necessárias mudanças na educação (LIBÂNEO, 2004, p.217).

Para que este diálogo seja aprimorado em busca de melhores alternativas para as ações pedagógicas, o coordenador precisa constantemente estar em formação. Uma formação voltada para o seu fazer enquanto coordenador de grupos de trabalhos e de ações diferenciadas na escola. Ler, conhecer, analisar, comparar as produções científicas em educação, acompanhar as novas tecnologias e interagir com elas, faz-se necessário para que as ações propostas ou aquelas que surgem no caminho do coordenador pedagógico possam ser realizadas de forma mais satisfatória.

É comum no cotidiano do coordenador pedagógico, considerado por muitos envolvidos no processo como, serviço burocrático, um distanciamento das leituras que poderiam auxiliar na compreensão do pedagógico. Neste sentido, os professores coordenadores pedagógicos leem, mas, não sabem expressar sobre o que leram ou quais os autores e suas tendências teóricas sobre a coordenação pedagógica. “Olha! Leituras assim direcionadas dificilmente a gente dá tempo pra focar, mas dentro da especialização que nós fizemos, nós tivemos vários textos, que ajudaram nas discussões, mas o embasamento nosso acontece mais em relação às leis e as instruções” (Líder Solidário).

A seguir a coordenadora pedagógica, expressa o seu contato, a forma de aprendizagem e as condições de aplicabilidade no cotidiano da escola, do conhecimento estudado no curso de especialização em coordenação pedagógica.

[...] eu creio que hoje, após sair do curso de especialização, assim pra mim ainda é tudo muito novo, são muitos os autores [...] e assim no curso, eu achei uma dificuldade, como eu posso dizer, que foi condensado, o tempo que teríamos 18 meses pra concluir o curso, foi concluído em 12, menos de 12 meses, então assim apesar das várias leituras proporcionadas, ainda ficaram algumas em haver. [...] é muito importante saber, porque é a função, antes tinha a inspeção e o inspetor. A função mesmo de coordenador é realmente nova e sem as condições que eu digo para você, também falta do tempo pra você sentar, estudar, fazer as leituras, pesquisas, pra melhorar sua prática (Líder Resiliente).

As leituras sobre coordenação pedagógica ocorrem apenas em momentos pontuais, como cursos de formação continuada e ou em cursos específicos de especialização em coordenação pedagógica, como o que teve início em 2010 oferecido aos professores coordenadores do Estado de Mato Grosso. Este curso tem sido oferecido pela SEDUC – MT.

De uma maneira geral falta por parte da SEDUC de um órgão maior um curso uma preparação, porque se faz pelo CEFAPRO a formação uma vez por mês para dar um certificado 40 horas, mas não é aquela formação suficiente para o dia-a-dia da escola. [...] o coordenador tem suas funções pedagógicas mas ele acaba fazendo papel de psicólogo, socorrista, bombeiro [...], porque que faltam esses profissionais? Um agente de pátio, um orientador e acaba que sobrando para o coordenador, mas deveria se ter um curso uma preparação antes, se é da área de Pedagogia provavelmente já tem



algumas disciplinas algumas coisas que vê mais a fundo do que na área de Matemática, nesta não tem essa preparação (Líder Comunicativo. Grifo nosso).

Sim, nos primeiros anos fiquei bem perdida por conta disso, não tive esses fundamentos, quando eu fiz letras a gente viu bem por alto a didática, e então faz bastante falta sim, e, eu tive bastante dificuldade com a prática burocrática essa parte de leis, as questões burocráticas mesmo eu tive bastante dificuldades, eu fui ler e procurar saber, ainda não consigo me relacionar com isso, ainda estou meio aprendendo, essa questão de normativa tanto que na minha cabeça nem existia (Líder Honesto, Grifo nosso).

Conforme os depoimentos dos condenadores pedagógicos torna-se perceptível a necessidade de conhecer de maneira mais específica sobre as ciências da educação, ou seja, os fundamentos necessários para pensar melhor o fazer pedagógico, sendo o coordenador um agente da mediação pedagógica na escola.

Na educação para o pensar, a mediação pedagógica tem a finalidade precípua de fazer com que os educandos desenvolvam a autonomia no pensar, pensem por si mesmos e, sobretudo, sejam incentivados a pensar corretamente do ponto de vista científico e filosófico (CARVALHO, 2005, p.69).

Os coordenadores pedagógicos justificam a falta de tempo para a realização de leituras para subsidiarem seus trabalhos, pela realização de múltiplas tarefas, que segundo eles, não seriam de suas responsabilidades, como o depoimento anterior do Líder Solidário. Porém, ambos destacam a importância da formação pedagógica para o exercício da função de coordenador na escola da educação básica. Os coordenadores reconhecem lacunas na Pedagogia em sua formação o que implica em não conhecer ou ter mais dificuldade para apropriar-se dos múltiplos saberes da docência<sup>11</sup>.

Os depoimentos anteriores das coordenadoras pedagógicas destacam a importância da Pedagogia para o exercício da função de coordenador pedagógico. Desta forma, é possível evidenciar os seguintes registros: 1. “Se é da área de Pedagogia, provavelmente já tem algumas disciplinas, algumas coisas, que vê mais a fundo do que na área de Matemática, nesta não tem essa preparação” (Líder Comunicativo). 2. “[...] quando eu fiz letras a gente viu bem por alto a didática, e então faz bastante falta sim” (Líder Honesto). A Pedagogia e/ou a necessidade de incorporar seus discursos são mecanismos necessários para um bom exercício de coordenação. A ausência dos saberes pedagógicos e da educação também funciona como um mecanismo de justificativa para não acompanhar determinadas ações pedagógicas na

<sup>11</sup> Em relação aos saberes docentes é importante a leitura de TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, Vozes, 2002.

escola. É importante destacar qual a qualidade da coordenação pedagógica que está sendo exercida pelos professores não licenciados em Pedagogia, ou seja, as diretrizes, já estabelecidas pela SEDUC-MT não podem ser realizadas, pois a formação dos agentes, que são os coordenadores pedagógicos não contribui para que elas possam ocorrer.

Domingues (2009) ao estudar a coordenação pedagógica do município de São Paulo aborda também a necessidade da formação em Pedagogia para o coordenador pedagógico. A autora afirma que:

É importante observar que a formação inicial exigida daqueles que exercem a ‘função’ de coordenador pedagógico parece carecer, também, de certa coerência. Existe, por parte do empregador, formulador de política pública, uma compreensão diversa sobre a formação necessária ao profissional responsável pela coordenação pedagógica nas escolas públicas. Exemplo clássico é o caso do Estado de São Paulo em que o Professor Coordenador Pedagógico (PCP), que assume as atribuições do coordenador pedagógico em caráter temporário, o que pressupõe certa descontinuidade dos projetos pedagógicos, não precisa ter necessariamente licenciatura em Pedagogia (DOMINIGUES, 2009, p. 84).

A autora ainda conclui que:

Assim, a exigência por uma formação em Pedagogia, condição que poderia garantir certa unidade nacional à função de coordenador pedagógico, não se constitui, necessariamente, em requisito inicial para o exercício do cargo. Como foi apontado, essa é a realidade paulista, em que qualquer professor com experiência na docência e um projeto de trabalho pode, após um seleção prévia, exercer a coordenação pedagógica. Situação como essa fatalmente se repete em outras partes do país, o que acentua o problema de identidade profissional do coordenador pedagógico (DOMINGUES, 2009, p.84).

A função de coordenador pedagógico faz com que o professor não pedagogo, incorpore um discurso pedagógico em sua prática de coordenação. O seu cotidiano vai obrigando-o a se reorganizar e alterar inclusive formas de pensar e agir no processo educacional. Porém, mesmo apropriando-se de alguns fazeres pedagógicos, os coordenadores pedagógicos não pedagogos têm dificuldades em sua atuação dada à ausência de um cômputo teórico mais completo sobre a educação, oferecido apenas nos cursos de Pedagogia, pois, como nos orienta Franco (2012), a Pedagogia:

Antes de constituir-se como Ciência, ela se estabelece como uma prática social para organizar a educação em determinado tempo e espaço, refletindo sobre suas finalidades e meios mais adequados, buscando a cada momento compreender e transformar as práticas educativas, de forma que atinjam as finalidades estabelecidas (FRANCO, 2012, p. 48).

Estar na função de coordenador pedagógico, mas não executar a função conforme preconiza as necessidades da escola e da educação voltadas para a autonomia do sujeito, ocorre um movimento de empobrecimento e desconfiguração do significado da coordenação pedagógica. Aos poucos o estado vai diminuindo a sua importância na escola.

Eu falo que todo professor tinha que passar pela coordenação, para saber qual a realidade da escola e do coordenador, é frustrante. Estava acabando de falar com um aluno, você trabalha, dá o sangue e muitas vezes não é reconhecido, e há cinco anos e meio estou na escola, praticamente ela mudou muito. [...], hoje somos um exemplo de organização na cidade, não é que as outras escolas sejam desorganizadas, mas mudou muito a nossa escola, é pena que, o governo não reconhece não valoriza, na gestão quem ganha menos é o coordenador. O diretor que faz parte da gestão ganha duas vezes, até três vezes o que ganha um coordenador. [...], então não é reconhecido pelos gestores, governador e a SEDUC-MT, só que daqui a algum tempo vai se tornar impossível conseguir um coordenador, porque um coordenador conserta todos os problemas de pai, mãe, professores, funcionários [...], nós temos que ter cabeça para resolver, mas, muitas vezes você adverte um professor, infelizmente você vai ter um inimigo para o resto da sua vida, porque falta profissionalismo na nossa classe, infelizmente é duro falar isso, mais é uma realidade, eu poderia falar que todos nós somos profissionais, mas estaria mentindo. Esse ano é o último ano na coordenação, já estou quase em fósil, [...] estou com saudades da sala de aula, estou com saudades dos alunos me reconhecerem como professor. Você deve gratidão, se encontrar na rua ele vai falar oi professor. Normalmente o coordenador vai para sala ou para dar bronca ou, outra coisa, então você nunca é reconhecido no papel de coordenador (Líder Confiante. Grifo nosso).

O depoimento do professor coordenador, expressa seu sentimento de não reconhecimento frente à função de coordenador pedagógico. O professor coordenador é saudosista em relação à sala de aula, para ele a sala de aula é um espaço de reconhecimento, diferente da coordenação pedagógica. Esta função passa ser um fardo, sem reconhecimento na unidade escolar, e também perante o Estado, pois não há uma gratificação salarial satisfatória que incentive a permanência na função.

É importante que o coordenador pedagógico receba uma formação continuada de forma mais precisa, onde ele possa além de estudar os conteúdos teóricos da Pedagogia, possa também trocar informações, estabelecer diálogos entre os pares, reconhecer e estabelecer uma identidade para a sua função.

A SEDUC-MT oferece por meio do CEFAPRO curso de curta duração para os coordenadores, geralmente de 40 horas, porém em 2014 este curso não ocorreu, como afirma o Líder Solidário; “O curso é voltado mais para ajudar os coordenadores nas orientações, sobre avaliação, metodologias, ciclo de formação humana foi muito bom aquele curso, foi muito boa aquela parte, é que a gente quase não tinha nada”.

Outra coordenadora pedagógica destaca a importância de uma formação mais sólida para o exercício da função de coordenador pedagógico:

De uma maneira geral falta por parte da SEDUC- MT, de um órgão maior um curso uma preparação, porque acontece pelo CEFAPRO a formação, uma vez por mês com uma certificação de 40 horas, mas não é a formação suficiente para o dia-a-dia da escola [...] deveria ter um curso, uma preparação antes. Se o coordenador é da área de Pedagogia provavelmente já tem algumas disciplinas algumas coisas que podem ser vistas mais a fundo do que na área de matemática, não tem essa preparação (Líder Paciente).

No relato do sujeito Líder Paciente percebe-se a necessidade de uma formação mais completa para o exercício da função de coordenador pedagógico. A SEDUC-MT oferece um curso online de especialização para os coordenadores em exercício, porém, parece que os coordenadores buscam uma formação presencial mais significativa, pois pensar a formação do coordenador pedagógico é necessário, uma vez que:

Um professor experiente não se transformará num passe de mágica, num coordenador experiente, são funções diferentes que exigem uma profissionalização e uma profissionalidade pedagógica. Se existe uma especificidade nesta função que também está condicionada às diferentes redes de ensino, então quais têm sido os investimentos nos primeiros anos da coordenação pedagógica, na fase de iniciação do trabalho? Por outro lado, como são considerados os conhecimentos dos coordenadores experientes? (DOMINGUES, 2009, p.10).

Porém, compreendo que um coordenador pedagógico com formação em Pedagogia, devido às inserções teóricas em sua prática pode conduzir a função com menos atribuições, usando sua prática como um aprendizado do fazer pedagógico. A identidade que o Curso de Pedagogia pode dar ao pedagogo lhe possibilita tornar-se um mediador destas questões que são inerentes à escola, conforme destaca a autora:

O pedagogo será aquele profissional capaz de mediar teoria pedagógica e práxis educativa e deverá estar comprometido com a construção de um projeto político voltado à emancipação dos sujeitos da práxis na busca de novas e significativas relações sociais desejadas pelos sujeitos (FRANCO, 2003, p.110).

Existe um discurso consolidado, talvez ainda, resquício da antiga divisão das tarefas na escola, entre os especialistas: o supervisor (responsável por supervisionar o trabalho do professor), o orientador (responsável pelo encaminhamento do aluno no processo de ensino-aprendizagem) e o administrador (responsável por garantir o bom funcionamento da estrutura física da escola). Esta divisão de especialidades no final dos anos 90 do século XX, já era

debatida pelos estudiosos da Supervisão Escolar<sup>12</sup>, dentre as questões teóricas que eram apresentadas podemos verificar que:

[...] a ‘especificidade’ da função supervisora não implica ‘divisões’ que dissociam, desarticulam ou elitizam as atividades pedagógicas; ao contrário, a ação (específica) do supervisor se faz no sentido de fortalecer os elos entre as ações e os sujeitos que as realizam. Esses elos também se destacam, quando se pensa o currículo como um dos objetos de trabalho (e estudo) da supervisão (RANGEL, 1997, p.152).

Mesmo existindo discussões sobre o papel articulador do supervisor escolar do passado com os demais sujeitos da escola, ainda persiste a ideia de que o coordenador pedagógico, da atualidade, deveria estar em sintonia diretamente apenas com o professor, assessorando-o na produção de suas aulas, como podemos observar no relato da coordenadora pedagógica, a seguir:

Aquilo que gente fala você quer ser o quê? Quer ser o Severino faz tudo e não faz nada. Na verdade a hora que você tem certa visão, quando você conhece, o que realmente você conhece os anseios dos professores, se torna mais companheiro. E se eu pudesse hoje me dedicar só a eles eu seria muito mais feliz, eu sempre falo isso pra direção. Eu falo assim o dia que eu me livrar de ser atendente de aluno e ser mais atendente de professor vou ser uma pessoa mais feliz, que aí eu vou me realizar na verdade (Líder Solidário, Grifo Nosso).

A professora aponta em seu depoimento a função de coordenadora como alguém que faz muita coisa, porém, quando chega ao término do expediente de trabalho tem a sensação que não fez nenhuma tarefa significativa. E a tarefa que poderia ser considerada destaque na ação da coordenação pedagógica, seria o acompanhamento do trabalho do professor.

O coordenador pedagógico deve, entre suas tarefas, tomar como objeto de seu trabalho a produção do professor, contribuindo para que o trabalho docente possa atingir os objetivos propostos. “O trabalho do supervisor, centrado na ação do professor, não pode ser confundido com assessoria ou consultoria, por ser um trabalho que requer envolvimento e comprometimento” (MEDINA, 1997, p.31). Além destes dois requisitos, o trabalho do coordenador pedagógico necessita de saberes pedagógicos específicos voltados à formação humana, assim como, saberes alargados sobre a sociedade, pois:

[...] cabe-lhe sem dúvida, por ser brasileiro e por ser um educador responsável, ajudar na construção da consciência histórico-política necessária à luta contra a dominação. Isso implica uma posição de profunda atenção aos fatos do cotidiano escolar e do cotidiano da sociedade que

---

<sup>12</sup> Dentre estes estudiosos podemos citar Celestino Alves da Silva Jr., Mary Rangel, Regina Leite Garcia e Naura Syria Carapeto Ferreira.

assegure condições de análise adequada do significado das ocorrências que se vão acumulando (SILVA JÚNIOR, 1997, p. 96).

Em relação ao conhecimento de saberes específicos, para que o trabalho do coordenador pedagógico possa ser eficiente e contribua para a consolidação de uma educação de qualidade, pode-se pensar como articulador deste conhecimento o pedagogo, pois, para Libâneo (2002):

O pedagogo é o profissional que atua em várias instâncias da prática educativa direta ou indiretamente ligadas à organização e aos processos de transmissão e assimilação ativa de saberes e modos de ação, tendo em vista objetivos de formação humana definidos em sua contextualização histórica (LIBÂNEO, 2002, p. 68).

É importante considerar que o lugar central da qualidade de ensino é a escola. A escola recebe um contingente significativo e diverso de professores e alunos e possui uma relevante função social que é a construção da autonomia de todos dos sujeitos, na proposição de pensar uma sociedade mais justa, em que os avanços tecnológicos e humanos sejam para todos. Esta percepção deve fazer parte das ações do coordenador pedagógico. Este deve compreender a escola em sua complexidade, para que sua interferência no Projeto Político Pedagógico seja construtiva considerando que é:

Na escola que ocorrem as relações, não só dos atores mais diretamente ligados à ação educativa (alunos e professores), mas também as relações especificamente ligadas ao ensino e à administração, ao técnico e ao político, à sala e ao sistema educacional, à educação sistemática e à assistemática, ao Estado e à sociedade. É na escola que todas essas questões ganham concretude; onde o micro e o macro se integram, interagem, dando cor e forma a valores, ideias, interesses e necessidades de diferentes grupos. É também nela que as pressões vindas das diferentes categorias de profissionais ligados à educação, na luta por melhores condições de trabalho, bem como de famílias, entidades e grupos sociais que defendem os interesses dos alunos, fazem-se sentir com mais vigor e energia (FERNANDES, 1997, p. 111- 112).

A escola é também o *locus* da mudança da identidade do professor / coordenador pedagógico. Os professores que são escolhidos em reunião pelos seus pares, geralmente, começam a exercer a função de coordenador pedagógico com vários preconceitos e/ou sem conhecimento sobre a nova função. “Antes de exercer a função a gente, às vezes, critica, parece que esse pessoal não faz nada, que é enrolação, não aparece resultado [...]” (Líder Resiliente). Este relato revela a ausência de um projeto educativo, de gestão, que esteja presente no Projeto Político Pedagógico da Escola que aborde o significado da função do

coordenador pedagógico na escola, porém é também a expressão da compreensão sobre o trabalho, a função do coordenador pedagógico na escola.

O exercício de coordenação pedagógica promove mudanças significativas em relação ao olhar do professor sobre a escola e sobre o seu fazer pedagógico enquanto professor. A função de coordenador pedagógico faz com que o professor realize uma auto avaliação sobre o seu papel enquanto professor:

Tenho certeza, de que, quando eu voltar para a sala de aula vai ser bem diferente, principalmente para com o meu aluno. Minha visão para com aluno é outra, agora consigo vê-los de outra forma, porque eu acho que o professor tem que saber as limitações também. Nem todos os alunos são iguais, cada aluno tem a sua limitação, tem o seu potencial, tem uns que vão além e outros não e esse alunos que eu falo que possuem essas limitações são os que mais perturbam. Sabê-los tratar de uma forma diferente, tratar de forma mais humana de repente, acho se eu voltasse para sala de aula hoje seria diferente (Líder Honesto).

Outra mudança perceptível, segundo os professores em exercício como coordenadores pedagógicos, está relacionada às transformações pessoais em relação à aprendizagem de novos e significativos instrumentos necessários a nova função. Podemos verificar esta argumentação no relato a seguir:

Agora sim, eu cresci muito. Eu até comento que antes não sabia fazer um relatório, não sabia escrever, eu não sabia questionar eu não sabia falar em sala de aula, depois que eu peguei a coordenação comecei a desenvolver a escrever relatório e também a ler um pouco. Reunião quando ia ficava quietinha lá no meu canto, agora não (Líder Discreto).

O resultado destas mudanças pessoais e ou profissionais estão possivelmente relacionadas à apropriação dos professores não pedagogos dos conhecimentos pedagógicos no exercício de sua função, pois, o cotidiano escolar de um coordenador pedagógico é repleto de acontecimentos diversos, superpostos e imprevisíveis. Sempre ocorre uma situação diferente que faz com que o coordenador acione conhecimentos diferentes. Desta forma, quando o coordenador não possui o conhecimento, ele precisa aprendê-lo, precisa buscar alternativas para que sua prática possa ser realizada da melhor maneira possível.

Dentre estes conhecimentos estão os mecanismos de planejamento e manutenção da rotina escolar, a formação e o acompanhamento do professor, assim como o atendimento a alunos e pais. Também, administrar e acompanhar as diversas situações que ocorrem na escola e atender às políticas públicas da educação encaminhadas pela Secretaria de Educação do Estado.

Acompanhar a formação continuada de professores em sua unidade escolar consiste em uma grande e importante função a ser exercida pelo coordenador pedagógico. Em Mato

Grosso o desenvolvimento desta atividade é uma atribuição obrigatória conforme a Lei Complementar nº 206, de 29 de dezembro de 2004, no que trata das atribuições do coordenador pedagógico “desenvolver e coordenar sessões de estudos nos horários de hora-atividade, viabilizando a atualização pedagógica em serviço” (MATO GROSSO, 2004, p.2). No texto a seguir abordarei algumas questões sobre o desenvolvimento desta atribuição nas escolas pesquisadas.

### **4.3 O coordenador pedagógico e a formação continuada**

Quando se compreende a importância da docência, há uma preocupação com a formação de professores. Esta deve ser pautada em uma profundidade científico-pedagógica que possa qualificar o professor para enfrentar as questões fundamentais da sala de aula e da escola. Esta qualificação só será exitosa se houver uma formação reflexiva e crítica. Os professores envolvidos no processo precisam sentir-se motivados para buscarem alternativas que contemplem reflexões sobre sua prática cotidiana, com propostas teóricas que consigam analisar e criar alternativas, quando necessárias, para mudanças de suas ações docentes.

A educação passa por um novo olhar, na concepção de Perez Gómez (2001), o profissional deve ter uma visão crítica sobre sua prática cotidiana ao compreender que essas características são específicas do processo educativo no envolvimento entre professor e aluno, ensino e aprendizagem. Dessa forma, aponta Veiga (1993, p.81) que “a educação é 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”.

A instituição educativa e a formação docente, ao longo da sua trajetória, têm permeado diferentes caminhos e influenciado diretamente na formação continuada de professores da rede básica. Afirma Carvalho (2006, p. 181) que:

A formação contínua na escola obedece à lógica da constituição do projeto educativo, onde a formação docente se articula como o projeto de gestão da escola que toma como ponto de partida, do processo de formação, a própria experiência dos professores na perspectiva de refletir sobre a prática, buscando produzir novos conhecimentos a partir da interação recíproca no contexto escolar.

A formação contínua na escola, não deve servir apenas ao docente de sala de aula, mas também para todos os agentes envolvidos, neste caso, cabe também ao coordenador pedagógico, que geralmente na tarefa de organizar o grupo para estudos, esquece-se de



discutir com os seus pares docentes o significado de sua função para o bom êxito do PPP da escola. Ao refletir sobre sua prática e na busca de alternativas para que suas ações atendam aos objetivos propostos em seu trabalho, o coordenador poderá ampliar seus conhecimentos sobre a educação, a Pedagogia e demais conhecimentos necessários ao exercício de sua função. Neste aspecto, a formação continuada contribuirá sobremaneira para as possíveis transformações nas práticas pedagógicas docente.

Contudo, para efetivar transformações na prática docente, torna-se indispensável um comprometimento e mudanças na formação e na atuação dos profissionais da educação, cientes que, não basta apenas dominar conteúdos específicos ou algumas práticas pedagógicas aplicáveis. “O projeto da escola deve se centrar no modo como ela se organiza para criar as condições de aprendizagem e desenvolvimento inerentes ao currículo. O currículo está no centro do projeto da escola” assim afirma Alarcão (2003, p. 86). As mudanças que são esperadas podem diferenciar a prática docente que é considerada necessária:

[...] com suas identidades pessoais e profissionais, imersos numa vida grupal, na qual partilham de uma cultura, derivando dessas relações seus conhecimentos, valores e atitudes, com base nas representações constituídas nesse processo que é, ao mesmo tempo, social e intersubjetivo (GATTI, 2003, p. 196).

Com a proposta de estabelecer uma sintonia com as mudanças necessárias ao tempo de existência da escola, para permitir que práticas e saberes atuais sobre a educação possam ser integrados ao cotidiano da escola, a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC-MT) criou o Projeto “Sala de Educador”. Diante disto busquei entender a função do coordenador pedagógico enquanto organizador e coordenador do projeto de formação continuada “Sala de Educador”.

O coordenador é apenas um dos atores que compõem o coletivo da escola. Para coordenar, direcionando suas ações para a transformação, precisa estar consciente de que seu trabalho não se dá isoladamente, mas nesse coletivo, mediante a articulação dos diferentes atores escolares, no sentido da construção de um projeto político-pedagógico transformador. É fundamental o direcionamento de toda a equipe escolar, com a finalidade de explicitar seus compromissos com tal prática político-pedagógica verdadeiramente transformadora (ORSOLON, 2010, p. 19).

O coordenador pedagógico é um dos agentes responsáveis pela condução do trabalho pedagógico na escola. Geralmente, a figura desse profissional tem sido o que está mais próximo dos docentes e discentes da escola.

Realizada a análise sobre o procedimento de funcionamento do referido Projeto Sala de Educador, pesquisei os Pareceres Orientativos, documentos elaborados pela Secretaria

Adjunta de Políticas Educacionais, e da Superintendência de Formação dos Profissionais da Educação Básica Coordenadoria de Formação (SUIFP) e Avaliação dos Centros de Formação e Atualização de Professores (CEFAPRO)<sup>13</sup> - SEDUC – MT.

#### 4.4 O Projeto “Sala de Educador” nas unidades de ensino pesquisadas

O Projeto Sala de Educador foi criado com o propósito de inovação à prática educativa, efetivando, assim, a formação de docentes, sendo ela inicial ou contínua, com a finalidade de contribuir com o aprendizado do docente, refletindo diretamente em sala de aula, Nóvoa (2007) e Gatti (2008), em estudos recentes mostram que no Brasil a formação continuada em consonância com o que tem sido discutido em outros países, tem marcado no discurso e na agenda das políticas educacionais:

O Projeto Sala de Educador é parte de uma política pública de formação continuada dos profissionais da educação no próprio local de trabalho, implantado e implementado no final do ano de 2003 nas escolas da rede estadual pela SEDUC/SUIFP por intermédio dos CEFAPROs (SILVA, 2014, p.68).

Conforme o Parecer Orientativo da SEDUC (MATO GROSSO, 2013), o Projeto Sala de Educador, é componente da carga-horária de trabalho do professor efetivo ou contratado, dentro das 30 horas semanais.

A maioria das escolas destina quatro horas semanais, das dez horas concernentes à atividade docente fora da sala de aula, perfazendo uma carga horária mínima de estudos, 80 horas anuais, podendo ser distribuída em dois semestres, sendo realizadas 40 horas em cada semestre do ano letivo.

O Projeto Sala de Educador, conforme o Parecer Orientativo de 2011, tem os seguintes objetivos:

**Objetivo Geral:**

Fortalecer a escola enquanto espaço de formação dos profissionais da educação, construindo um comprometimento coletivo com a qualidade do processo educativo do aluno.

**Objetivos Específicos:**

- Diagnosticar as necessidades formativas dos profissionais da Unidade Escolar;
- Desenvolver as potencialidades do profissional e qualificar seu desempenho

---

<sup>13</sup> Centro de Formação e Atualização de Professores (CEFAPRO) é o órgão responsável pela política de formação, sistematização e execução de projetos e programas da SEDUC, bem como, pelo desenvolvimento de parcerias com o MEC – Ministério de Educação, SMES – Secretarias Municipais de Educação e IES – Instituições de Ensino Superior. Disponível em: <http://www.seduc.mt.gov.br/conteudo.php?sid=79> m Acesso 18 de dez-2013.

no trabalho;

- Organizar momentos de estudos no coletivo da unidade escolar;
- Construir a programação de estudos da “Sala de Educador da Escola”, articulado ao Projeto Político Pedagógico/Plano de Desenvolvimento Escolar;
- Possibilitar ao profissional da unidade escolar a cultura de formação, num processo contínuo, coletivo e individual;
- Estimular, incentivar e subsidiar a construção, o desenvolvimento e execução de projetos pedagógicos de investigação sobre e da realidade educativa do sistema de ensino e do fazer pedagógico;
- Desencadear na escola o processo de reflexão na e sobre suas práticas (MATO GROSSO, 2011, p. 9-10).

Destinado a mediar a formação continuada na unidade escolar, o coordenador pedagógico deverá estar atento quanto às orientações, o acompanhamento e avaliação do Projeto, sendo necessário o compromisso que todos devem ter com a educação, e acreditar que é possível constituir uma cultura de formação continuada de professores voltada para a prática pedagógica.

Afirma Placco (2009):

Tenho dito – e quero reafirmá-lo – que uma função fundamental do coordenador pedagógico é cuidar da formação e do desenvolvimento profissional dos professores. É fundamental pensar a formação como superação da fragmentação entre teoria e prática, entre escola e prática docente, de modo que as dimensões da sincronicidade possam se revelar e integrar, na compreensão ampliada de si mesmo, do processo de ensino e aprendizagem e das relações sociais da e na escola, síntese da formação e da prática docente como momentos com peculiaridades e especificidades que provocam contínua mudança nos professores e em sua prática (PLACCO, 2009, p. 57-58).

O Parecer Orientativo – 2013 (MATO GROSSO, 2013) explica que o principal objetivo da formação continuada será para fortalecer a escola como *lócus* de formação continuada. O Projeto é elaborado pela própria equipe de professores da escola, geralmente com acompanhamento de um professor formador do Centro de Formação e Atualização de Professores (CEFAPRO) do polo em que a unidade escolar pertence.

O acompanhamento do CEFAPRO, junto às escolas, no momento da formação continuada pode ser percebido como importante, pois os coordenadores pedagógicos salientam a necessidade da presença do professor formador durante a realização dos estudos de formação continuada.

[...] durante todo esse tempo [...], que estou na coordenação nós tivemos vários formadores passando pela nossa escola, aí nós tivemos dois anos basicamente consecutivos que foi uma formadora, essa sim, deu bastante respaldo para gente. Essa deu muito auxílio, agora tá trocando [...], então vamos ficar com outro formador, mas é bem tranquilo. [...] o CEFAPRO tem acho que ele tem o mesmo problema que a nossa escola tem, que toda escola tem que é estrutura organizacional, é complicado pra eles também. Hoje ele tem um número [de profissionais] que não atende todas as escolas, muito menos todos

os municípios, então querer cobrar algumas coisa deles, jamais. Eu entendo e me coloco no lugar deles, então eu não conseguiria atender nunca mesmo. [...] mas, com a gente sempre foi muito tranquilo eles sempre participaram do Projeto Sala do Educador, sempre se dispuseram quando a gente precisava de algum material, sempre correram atrás pra gente foi muito bom (Líder Solidário).

Outros coordenadores pedagógicos também destacam a importância do CEFAPRO no processo de formação continuada nas suas respectivas escolas e sinalizam a demanda de atividades da equipe do órgão, dificultando o acompanhamento do Projeto Sala de Educador na escola.

Os formadores do CEFAPRO eles são bons, pena eles não poderem contribuir mais, sempre que quando solicitados eles comparecem, eles orientam, mas nós temos um problema com o CEFAPRO, pouca gente pra tanto atendimento, eles não conseguem suprir a demanda, isso está claro, e aí o que acontece? A gente fica sem esse apoio (Líder Resiliente).

[...] nós buscamos o CEFAPRO para fazer esse papel de mediador nas questões pedagógicas e até administrativas, quando nós temos alguma dúvida, e eles têm sido bastante parceiros. Assim todos os momentos que nós buscamos o CEFAPRO, eles podem nos acompanhar. Nós entendemos que eles têm muitas funções, têm que atender várias escolas e outros municípios, mas dentro do tempo possível, têm nos atendido e têm contribuído muito (Líder Paciente).

O Projeto Sala de Educador foi criado com o intuito de promover debates, diálogos, apreciação de novas possibilidades de interações do grupo de onde surgem a partir deste fazer o verdadeiro sentido da parceria, da coletividade, do trabalho colaborativo com os profissionais da educação, oportunizando reflexões de questões relativas à prática do docente a fim de chegar à qualidade social da educação.

O projeto Sala de Educador, como Política de Formação dos profissionais da educação do Estado de Mato Grosso, aponta para um processo de formação que preconiza partilhar, discutir e refletir sobre as ações educativas. Traz como principal objetivo fortalecer a escola como *locus* de formação continuada, com a organização de grupos de estudo e esforço coletivo, aprimorando as ações pedagógicas. Nesta perspectiva, a formação continuada é compreendida como toda atividade em que os sujeitos interagem em contextos histórico-culturais determinados, a partir do pressuposto da partilha de objetivos e metas que fortaleçam a busca por uma qualidade social da educação. De acordo com a Política de Formação dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso (MATO GROSSO, 2013, p. 2).

O Projeto “Sala de Educador” passou a ser objeto prioritário de estudo em cada unidade escolar e de discussão no Estado de Mato Grosso, ficando sobre responsabilidade do coordenador pedagógico como agente articulador da formação dos professores.

[...] os profissionais da educação básica não apenas devem refletir sobre a própria prática educativa, mas fazer críticas e construir suas próprias teorias à medida que refletem, coletivamente, sobre seu ensino e o fazer pedagógico, considerando as condições sociais que influenciam direta ou indiretamente em suas práticas sociais (MATO GROSSO, 2010, p. 15).

Desta forma, as atividades desenvolvidas no Projeto Sala de Educador dependem da habilidade do coordenador pedagógico em orientar de forma participativa os profissionais da educação, portanto, a formação pedagógica do coordenador torna-se imprescindível para que o Projeto tenha resultados significativos no contexto da escola. Sobre isto Freire (2008, p.39) reforça que “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que pode melhorar a próxima prática”.

Alguns relatos dos coordenadores pedagógicos evidenciaram o desinteresse dos professores que participam da formação continuada na escola em relação às leituras relacionadas à organização escolar, tais como: legislação, aporte teórico sobre Projeto Político Pedagógico, orientações curriculares e demais “documentos” oficiais produzidos ou encaminhados por órgãos governamentais, conforme afirma um de nossos sujeitos,

[...] eles não gostam muito de fazer leituras, mas nós colocamos a questão da legislação e também referente às orientações curriculares e algumas dificuldades mais específicas, como nós temos essa diversidade toda aqui, então nós procuramos colocar leituras para nos ajudar nas práticas pedagógicas, isso eu vejo que há um pouco mais de interesse do que as leituras das orientações curriculares, então são as leituras mais específicas das necessidades do cotidiano relacionado à aprendizagem, mas eu sinto como coordenadora que o grupo tem certa rejeição em fazer leituras, não é uma coisa feita de forma espontânea (Líder Paciente).

Percebe-se, em muitos casos, que as leituras sugeridas pelo CEFAPRO durante a elaboração do Projeto Sala de Educador, embora devesse atender à realidade e necessidade da escola, não está em sintonia com o desejo de muitos profissionais. Isso não significa que não há êxito em algumas unidades escolares em relação às leituras direcionadas para a organização escolar. Na análise dos relatos percebi que quando o coordenador pedagógico concebe a importância do Projeto Sala de Educador como suporte necessário para se pensar a prática pedagógica cotidiana na escola, os professores sob sua responsabilidade são mais sensíveis à formação continuada na escola:

Agora estamos com o Projeto do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional (EMIEP), então a gente tem que trabalhar muito a questão de metodologias, para isto tivemos que buscar muitos textos, estamos trabalhando muito, tivemos que buscar metodologias, práticas educativas e avaliação, eles estão gostando, até focados, porque estamos desenvolvendo um novo Projeto, uma nova perspectiva. Esse ano, por exemplo, estamos mudando o nosso PPP, por causa desse novo programa que foi implantado, então esse ano, nos primeiros encontros, trabalhamos com as orientações curriculares do Estado. Temos que ter esse embasamento teórico para depois discutirmos o Projeto, analisamos não só de Mato Grosso, mas da educação básica. Isso tem agradado muito e a forma como estamos trabalhando esse ano é bem diferente dos anos anteriores também, eles [professores] trazem o material, fazem a busca de material, trazem palestrantes para falar sobre o assunto, eles é que vão atrás, a gente só organiza e orienta (Líder Solidário).

O coordenador pedagógico, para desenvolver as atividades do Projeto Sala de Educador, precisa ter visão crítica da sua prática, enquanto coordenador pedagógico, precisa conhecer a cultura escolar do espaço no qual desenvolve suas atividades.

Falar em formação continuada de professores faz-se necessário remeter a uma trajetória histórica de estudos, quando se pensava que o profissional da educação, terminando sua graduação já estaria plenamente pronto para exercer sua função para o resto de sua carreira profissional. Nóvoa (1992) explica que a explosão escolar dos anos de 1980, ficou marcada pelo signo da profissionalização em serviço dos professores, e trouxe uma massa de indivíduos sem as necessárias habilitações acadêmicas e pedagógicas, criando graves desequilíbrios na estrutura educacional.

Faz-se necessário reconhecer que a prática diária diante da complexidade em buscar novos paradigmas para subsidiar o trabalho dos docentes aos saberes pedagógicos, é uma tarefa específica do coordenador pedagógico no cotidiano escolar, frente à atuação nas atribuições em relação ao compromisso teórico-metodológico. A tarefa de formador e articulador do processo ensino aprendizagem, para muitos coordenadores tem se tornado uma função desafiadora.

Para Vasconcellos (2011), os maiores desafios que os coordenadores pedagógicos têm enfrentado na realização do seu trabalho na atualidade tem sido o desmonte-objetivo e subjetivo - dos professores (mal-estar docente, *burnout*- síndrome de desistência do professor, demissão em ação, desânimo). Para o autor toda essa situação é fruto de uma história e perversa armadilha muito bem montada para o professor que envolve cinco fatores:

1. Desmonte social, em particular da família;
2. Currículo, disciplinar instrucionista e avaliação classificatória e excludente;
3. Condição precária de trabalho;

4. Formação frágil;

5. Justificativas ideológicas para o fracasso dos alunos que isentam de responsabilidade tanto os professores quanto os mantenedores (VASCONCELLOS, 2011, p.2).

Parte destes fatores tem afetado diretamente a formação continuada dos professores nas escolas públicas do Estado de Mato Grosso. Ao entrevistar alguns coordenadores pedagógicos estes destacaram a falta de interesse e de tempo do professor em participar da formação continuada, principalmente em relação ao cansaço e à carga horária de trabalho:

É difícil agradar aos professores nas três horas ou quatro horas. Porque se formos ler o Projeto Político Pedagógico (PPP), As Diretrizes Curriculares eles falam: “- De novo”. A sala do educador que coordeno, tem início às 18 horas e finaliza às 21:30, tem professor que chega a escola às 12 horas e 30 minutos. No período da tarde que nós não temos ar condicionado nas salas, os professores ficam mais cansados. Ai você lê três horas de PPP ou matriz curricular ficam ainda mais cansados. Eles gostam mais, da proposta que fizemos no ano passado, pois fizemos o curso de libras, se torna uma coisa mais flexível porque nós temos uns alunos surdos na escola. Fazendo o curso de libras eles desenvolveram bem, porque é uma coisa que distrai não é aquela coisa maçante como a leitura. E é difícil você achar os textos que agradam a todos (Líder Confiante).

Conforme depoimento, muitos professores e coordenadores pedagógicos não acham interessante ler e discutir os documentos oficiais sobre a educação, como os aportes teóricos sobre projeto pedagógico, matriz curricular e outros, preferem realizar cursos de formação mais específica, o que em certa medida compromete a função do Projeto Sala de Educador. O papel do coordenador pedagógico seria de encontrar mecanismos que fizessem com que estes conflitos e a própria relação de trabalho docente fosse discutida pelos educadores, sem, contudo, deixar de atender às necessidades da equipe que participa do processo de formação.

Para Vasconcellos (2011), a atuação do coordenador pedagógico na unidade escolar só terá resultado se for acompanhada por uma gestão democrática facilitadora, que priorize o pedagógico no processo educativo. Sendo assim, a principal função do coordenador pedagógico é mobilizar os diferentes saberes dos profissionais que atuam na escola para levar os alunos ao aprendizado. Para Freire (1982), o coordenador pedagógico precisa ser um educador atento ao caráter pedagógico das relações de aprendizagem no interior da escola, conduzindo os profissionais a (re)significarem suas práticas, resgatando a autonomia sobre sua atuação sem que, no entanto, se distancie do trabalho coletivo na escola.

Para Garrido (2002) *apud* Andrade (2009, p.2), o trabalho do coordenador pedagógico "é por si só complexo e essencial, uma vez que busca compreender a realidade escolar e seus

desafios e construir alternativas [...] adequadas e satisfatórias para os participantes, [...] tornando-as solidárias e não isoladas ou em conflito umas com as outras.” A autora refere-se ao processo que ao coordenar o pedagógico deve articular e apontar possibilidades no espaço de construção pessoal e profissional. Os desafios e limites poderão surgir no desenrolar do ano letivo, cabendo aí a dinâmica articulada pelo coletivo sobressair da situação.

Os processos de formação continuada já testados e que podem dar respostas positivas têm algumas características relevantes: os grupos de professores que decidem “tomar nas próprias mãos” o tipo de aula e o conteúdo que irão ensinar, tendo a orientação maior – parâmetros curriculares, por exemplo -, como referência e não como fim; a prevalência dos coletivos organizados sobre indivíduos isolados como forma de ação; a interação com professores universitários, envolvidos e comprometidos com a formação de novos professores; o compromisso das escolas com a formação continuada de seus professores e com a formação de novos professores compartilhando seus espaços e conquistas [...] (MALDANER, 1999, p.110).

O coordenador se encontra premiado pelas urgências do cotidiano escolar, ou às vezes envolvido em alguns projetos pedagógicos específicos que tomam todo o seu tempo, e às vezes, ainda, tendo que atender aos requisitos pontuais da direção da escola (FRANCO, 2005).

Sendo assim, para que se efetive o estudo no Projeto “Sala de Educador”, o coordenador pedagógico precisa estar atento à questões pontuais como: organizar seu tempo para promover discussões, criar novas possibilidades de interação no trabalho, descobrir o verdadeiro sentido da parceria, da coletividade, do trabalho colaborativo, que possa fortalecer a presença do outro em busca do desenvolvimento mútuo. “Desse movimento deve surgir uma educação/ensinância colaborativa em que profissionais trabalhem e reflitam juntos, a fim de chegar a um objetivo comum: qualidade social da educação” (MATO GROSSO, 2013, p. 2).

No depoimento a seguir, percebi o envolvimento da coordenação pedagógica e do conjunto de professores em relação às ações significativas para que a escola atenda às políticas de governo. No relato, percebe-se a escolha dos temas pelos professores para o desenvolvimento da Sala de Educador:

[...] o nosso primeiro encontro foi o foco desse ano que é o nosso credenciamento. O credenciamento da Escola está vencendo. Então, discutimos com o grupo, o que seria necessário para fazer o recredenciamento. Temos que ter o Projeto Político Pedagógico reestruturado, temos que ter o redesenho curricular do Programa de Ensino Médio Inovador (PROEMI), [...], nós temos que fazer um novo regimento escolar. Melhorar o nosso ENEM é a nossa perspectiva (Líder Solidário).



Para o coordenador pedagógico desempenhar sua função de “formador” deve buscar um espaço que seja possível, desenvolver o trabalho no coletivo, para que haja diálogo, respeito entre os pares. Se almejarmos mudanças na sociedade, na educação e na escola, esse pode ser o melhor caminho. Quando se conquista espaço coletivo na escola, há uma grande chance de as ações pedagógicas terem mais êxito, e assim, fluir tudo que está ao seu entorno, melhorando, a qualidade do ensino e a prática pedagógica do professor.

Moraes (2009, p. 400) explica que: “a escola de ensino-aprendizagem, concentrado na sala de aula, passou a ser espaço educativo, com múltiplas tarefas, várias delas confiadas não somente aos professores, mas a outros funcionários.” Partindo desse pressuposto, Moraes (2009) tenta explicar o motivo da mudança da denominação de “Sala do Professor” criada em 2003, passando para “Sala de Educador” (2008); para o autor a educação precisa envolver além dos professores e alunos todo o coletivo escolar.

Para Estrela (2006, p.61) “os profissionais da educação estudam e refletem na prática, aprofundando os conhecimentos teórico-metodológicos de modo a contribuir nas intervenções necessárias ao fazer pedagógico existente na escola”. A formação continuada não foi pensada apenas para abranger o professor, mas também para incluir todos os profissionais da educação que compõem o quadro administrativo escolar.

Porém, às vezes a escola, com uma formação compartimentada, separa os diferentes profissionais da educação para estudos particularizados, como podemos observar no relato a seguir:

[...] até o meio do ano vai ser mais leituras de leis, para todo mundo interagir, parece que está indo melhor. Esse ano eles estão gostando das leituras. Depois vamos tentar dividir professor, secretaria e apoio, porque não tem como eles ficarem juntos, porque os funcionários ficam perdidos. Agora que está todo mundo estudando as leis todo mundo tem que participar, mas, vamos dar uma separada (Líder Discreto).

O aprender contínuo é essencial se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente, aponta Nóvoa (1998). Para o autor, a formação continuada deve acontecer de maneira coletiva e independente da experiência e da reflexão, como instrumentos contínuos de análise.

O Parecer Orientativo de 2012, retrata que:

A formação continuada tem se apresentado como a saída possível para a melhoria da qualidade da educação dentro do contexto educacional contemporâneo; mas se quisermos construir para que isso ocorra, teremos de partir das culturas das comunidades educativas, dar vez e voz aos profissionais da unidade escolar e a devida importância aos contextos para a compreensão da ação formativa ou educativa. Nesse sentido, a compreensão da cultura da escola e do papel dos atores educativos é fundamental para qualquer esforço de reforma (MATO GROSSO, 2012, p.3).

A formação de professores deveria ter uma posição de destaque nas unidades escolares, sendo um momento privilegiado e único, para o professor se qualificar, em que cada qual deveria assumir sua posição de aprendiz e pesquisador, pois, todo profissional da educação deve e precisa aprender para ensinar.

Porém, em alguns relatos percebi que o professor não entende a formação continuada, e acredita que esteja apenas cumprindo mais uma exigência do Estado, conforme podemos observar no depoimento a seguir:

Eu vejo um pouco, a questão da mudança de paradigma do profissional que não se dá conta de que ele precisa estudar que está recebendo para isso e que é uma oportunidade. Ainda vejo que as pessoas não enxergam esse momento como oportunidade, mas enxergam como imposição [...] primeiro o profissional tem que quebrar o paradigma que ele não está sozinho, que ele vai fazer o estudo em grupo, com o coletivo, que vai socializar angústias que está fazendo uma proposta para o grupo na resolução ou pelo menos apontar soluções para as questões apresentadas (Líder Paciente).

Explica Hypolitto (2009), que todo profissional consciente sabe que sua formação não termina na universidade, pois a formação inicial apenas aponta caminhos, fornece conceitos e ideias. O resto fica por conta própria do profissional que, muitas vezes, mesmo que este tenha sido assíduo, estudioso e brilhante, ao deparar com a realidade prática, tem que aprender a estudar, a pesquisar, a observar e até errar, pois, estes fatores são decisivos para a construção da competência profissional.

A escola ao investir na formação do professor, está supostamente almejando mais qualidade na educação. Para Nóvoa (1998), a adequada formação de professores reflete na melhoria da qualidade de ensino nas reformas educacionais e na inovação pedagógica das instituições educacionais. Dessa forma, se espera que nas unidades escolares sejam elaborados projetos coerentes e que se integrem sistematicamente às necessidades da realidade escolar e do crescimento dos profissionais da educação, visando à melhoria do espaço escolar.

É neste sentido que a formação de professores assume, sem dúvida, a posição de relevância referente à educação e às suas diferentes modalidades de ensino. A gestão democrática deve ser construída por meio do trabalho coletivo, gerando, assim, opiniões críticas e construtivas que transforma a vida de alunos, professores e demais profissionais da área, visando um futuro descomplicado para todas as gerações, transformando membros preparados para enfrentar os desafios da vida.

Como esclarece Paulo Freire (1980a), a pedagogia do diálogo é uma das práticas, que deve ser aplicada na troca dos conhecimentos entre gestores e demais funcionários, como

objetivo de superar os problemas através das práticas pedagógicas, princípios e ações, conhecer a realidade, tornando educadores políticos, participativos na formação dos cidadãos e no desenvolvimento escolar que reflete no setor econômico, político e social.

Diante disto, entendo haver uma necessidade de (re)significar o Projeto Sala de Educador de Mato Grosso, pois após a realização desta pesquisa qualitativa, concluí que o referido projeto tem sido objeto de questionamentos e resistência por parte dos professores. Para muitos docentes, a atividade de formação se resume no cumprimento de uma etapa burocrática da educação do Estado, para outros, a formação proposta não responde aos anseios da comunidade escolar.

No entanto, percebi que a habilidade e a consciência do coordenador pedagógico em conduzir os trabalhos do Projeto Sala de Educador é uma questão significativa para que as ações propostas pela coletividade da escola tenham êxito. O coordenador pedagógico, precisa compreender o significado e a importância da formação continuada para que a escola possa envolver-se diretamente com sua realidade educacional, problematizando-se e transformando-se.

Assim sendo, entendo que a formação e o trabalho de coordenadores pedagógicos que desenvolvem ações necessárias à aprendizagem significativa na escola pode ser um caminho para a efetividade de novas perspectivas para o Projeto Sala de Educador.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A produção desta dissertação é resultado de uma investigação teórico-metodológica sobre a função dos coordenadores pedagógicos, não habilitados em Pedagogia na rede pública de ensino do Estado de Mato Grosso, mais especificamente em seis escolas públicas de Tangará da Serra.

As questões apresentadas ao longo da dissertação constituíram-se em um exercício de pesquisa qualitativa, com a utilização do método dialético para a compreensão e análise das entrevistas com os professores coordenadores pedagógicos, não licenciados em Pedagogia, à luz das teorias sobre educação, Pedagogia e coordenação pedagógica.

Nas análises empreendidas, percebi que os professores coordenadores pedagógicos não graduados em Pedagogia se apropriam dos conhecimentos pedagógicos, no exercício de sua função por meio do contato com as normativas encaminhadas pela SEDUC-MT, por meio de outros órgãos institucionais e pelo diálogo com os pedagogos. O cotidiano do coordenador pedagógico é um grande espaço de aprendizagem, uma vez que diante das questões que vão surgindo, ele precisa encontrar alternativas para responder o que a comunidade escolar solicita. Esta aprendizagem resulta em mudança de sua própria identidade enquanto educador.

Portanto, existe, conforme pude observar nos relatos dos professores colaboradores desta pesquisa, uma carência frente ao conhecimento da Pedagogia<sup>14</sup>. A ausência deste conhecimento é percebida pela maioria dos entrevistados, inclusive muitos colocam como empecilho para a realização de um trabalho pedagógico mais satisfatório. Faltam cursos de formação que possam lhes dar condições de pensar algumas situações e realizar ações pedagógicas com mais eficácia na escola.

Dentre os conhecimentos sobre a Pedagogia, percebi a necessidade de compreendermos o embate relacionado em diferentes autores sobre a Pedagogia como Ciência da Educação. Dentre os autores utilizados Cambi (1999) e Libâneo (2002) destacam os caminhos da Pedagogia como ciência, enquanto que Franco (2008) faz uma discussão sobre o espaço científico da Pedagogia, destacando a necessidade da Pedagogia definir-se exercer-se como uma Ciência própria, libertando da submissão das diretrizes epistemológicas de suas ciências auxiliares.

---

<sup>14</sup> Pedagogia aqui deve ser entendida como Ciência da Educação.

O pedagogo, em especial o coordenador pedagógico, ao dominar os conhecimentos da Pedagogia, e de sua concepção científica, poderá lidar com as questões da educação tendo como referência paradigmas epistemológicos, construídos a partir de investigações das práticas de ações cotidianas na escola.

Faz-se necessário, também para a formação do coordenador pedagógico, o conhecimento sobre a história da Pedagogia, pois, é fundamental a compreensão do contexto histórico em que os diferentes pensamentos pedagógicos foram criados, para que possamos entender as influências nas práticas pedagógicas do presente. Dentre estas influências, é importante conhecer também a legislação, no caso, desta pesquisa, do Estado de Mato Grosso, em relação à função e atribuições dos coordenadores pedagógicos nas escolas da rede pública estadual.

Em Mato Grosso, a legislação que estabelece as funções e atribuições dos coordenadores pedagógicos, leva em conta, em relação às atribuições, uma perfeita sintonia entre o que preconiza a teoria sobre o fazer pedagógico do coordenador e as necessidades de sua atuação na escola. As atribuições são, em geral, estabelecidas conforme Libâneo (2002) recomenda como ações necessárias para que o trabalho do coordenador pedagógico possa ser executado de maneira satisfatória para a construção de um ensino aprendizagem crítico e reflexivo. Mas, em relação ao sujeito, que poderá exercer a função, a legislação mato-grossense não reconhece os diversos estudos que priorizam que estes espaços pedagógicos, sejam ocupados em específico, por pedagogos.

A legislação, em Mato Grosso, em análise a Portaria 310/014/GS/SEDUC/MT, estabelece que qualquer professor licenciado efetivo na rede estadual de educação pode exercer a função de coordenador pedagógico.

Em atendimento à legislação, as escolas públicas estaduais de Tangará da Serra - MT, *locus* da pesquisa, escolhem anualmente seus coordenadores. Dentre estes, sete foram sujeitos da pesquisa e existe divergência entre eles sobre o papel desenvolvido no interior da escola. Alguns se percebem muito aflitos, exaustos, angustiados, pois trabalham muito e não conseguem perceber ações concretas do seu trabalho. Relatam que gastam seu tempo em tarefas burocráticas, preenchendo planilhas, organizando relatórios, atendendo pais e organizando eventos, festas, atividades e/ou projetos. Todos os professores conhecem as atribuições do coordenador pedagógico constante na portaria da SEDUC-MT, porém, sempre dizem que as atividades citadas impedem que sejam realizadas as ações previstas no documento oficial.

Os coordenadores pedagógicos salientam a importância do acompanhamento do CEFAPRO na política de formação continuada da escola, destacam a forma de condução das ações no Projeto Sala de Educador. Este projeto, para muitos coordenadores pedagógicos é apenas uma ação da SEDUC-MT, e que não reflete de forma significativa no movimento da sala de aula. Muitos professores participam, apenas porque é uma imposição para a atribuição de classes e aulas. Estudam para cumprir obrigação para com o sistema educacional e não estabelecem sintonia com a sua prática pedagógica. Porém, há exceções, pois percebi também durante a pesquisa, que os coordenadores pedagógicos que se apropriaram melhor do conhecimento pedagógico conduzem a formação continuada de uma maneira mais democrática e dialógica.

Organizar no ambiente escolar o processo de formação continuada é uma tarefa relevante e necessária, porém exige uma formação do líder para esta ação. Nesta questão, torna-se difícil solicitar dos coordenadores pedagógicos que não são licenciados em Pedagogia, que assumam esta tarefa se não foram formados para esta ação.

Todavia, em relação ao discurso e à prática dos coordenadores pedagógicos não pedagogos, podemos apontar as seguintes constatações para futuras reflexões e análises:

- poucos são os professores que se dispõem ao exercício da coordenação pedagógica;
- a escolha do coordenador pedagógico, em algumas situações, passa por um acordo prévio entre a direção e o futuro coordenador da escola;
- há coordenador pedagógico que começa sua carreira na função por uma escolha pessoal e/ou motivados por uma vontade e/ou curiosidade que a função apresenta;
- pouco conhecimento, por parte dos coordenadores pedagógicos, sobre as questões pedagógicas que envolvem o trabalho da coordenação pedagógica;
- ausência de cursos presenciais para a formação do coordenador pedagógico;
- o coordenador pedagógico realiza múltiplas funções no ambiente da escola;
- os professores não licenciados em Pedagogia que exercem a função de coordenadores pedagógicos têm se apropriado de alguns conhecimentos desta área em especial pelo contato direto com os pedagogos no fazer cotidiano da escola, na troca de experiências pautadas pela vivência, às vezes sem reflexão da prática.
- a elaboração do plano de trabalho do coordenador pedagógico atende a normatização da SEDUC-MT, porém julgam sua aplicação difícil dada as outras demandas da escola;
- falta uma equipe mais consolidada com outros profissionais para atender à demanda de atividades que atualmente recaem sobre o coordenador pedagógico;

Questões como estas, nos fazem concluir, que, embora parcialmente, mesmo que os currículos atuais dos cursos de Pedagogia, não estejam preparando especificamente para a função de Coordenador Pedagógico, os cursos de Pedagogia possibilitam ao licenciado apropriação dos conhecimentos pedagógicos, que podem ser utilizados nas diversas funções realizadas na escola. Isto, porém, não inviabiliza a necessidade de que graduados ou não em Pedagogia, para exercer de forma que atenda às demandas pedagógicas da escola recebam, de forma presencial e sistemática, cursos de formação em coordenação pedagógica, pois estes cursos podem possibilitar o estudo de diversos teóricos da educação, assim como, permitem, pelo diálogo entre os coordenadores, uma efetiva troca de experiências sobre o fazer pedagógico na escola. Em síntese, faz-se necessário ao coordenador pedagógico apropriar do conhecimento da Pedagogia, enquanto Ciência da Educação, para que possa ter uma formação sólida em Pedagogia, necessária ao exercício da função de coordenador pedagógico.

O tempo percorrido durante esta investigação me proporcionou ter um novo olhar sobre a função do coordenador pedagógico levantando algumas reflexões sobre sua atuação. Além de acompanhar de maneira eficaz e cumprir as exigências e demandas da função, todo profissional com habilitação em docência que se colocar à disposição para atuar nessa função necessita sair da zona de conforto que paralisa as mudanças do processo da formação. Esta possibilidade se dá por meio de diálogo aberto com propostas de mudanças de atitudes, ou seja, o profissional deve estar preparado para todos os desafios exigidos pelo sistema de ensino.

Portanto, para ocupar essa função, o profissional deve apresentar algumas características, como por exemplo, a flexibilidade e a disposição em gerir as divergências que surgem no percurso do processo de ensino e aprendizagem, oferecendo propostas de interações sociais e interpessoais saudáveis.

A função do coordenador pedagógico deve ser entendida como fundamental para a trajetória escolar de cada indivíduo envolvido no processo educacional. A presença do coordenador permite a articulação da rotina escolar, no que se refere à tentativa de manutenção da harmonia nos processos de relações entre os pares e profissionais. É possível ao coordenador gerir os conflitos permanentes a fim de amenizar as contradições existentes.

Convém ressaltar, entretanto, que o envolvimento com as mais diversas atividades em decorrência das múltiplas situações do cotidiano escolar, compromete o desempenho das reais funções do coordenador pedagógico. A prática que vivenciei reflete essa realidade. A atenção dispensada aos professores, pais e alunos no ambiente escolar, intensifica a complexidade da execução, com eficácia, das funções de coordenador. Como destaca Sousa (2003), “[...] o

controle da situação não está em suas mãos, mas nas mãos de todos os participantes do processo interativo. [...] Assim, dentro de um grupo de professores, [...] não é possível dissociar um do outro, culpabilizando um elemento do grupo por um fato ou resultado” (SOUZA, 2003, p.110).

Ao concluir esse estudo percebo que a minha experiência enquanto coordenadora pedagógica de 2009 a 2011, já não serviria mais de modelo para uma prática atual, mesmo tendo a certeza de que foram momentos que possibilitaram instigação, estudo e mudanças desafiadoras. Para Rios (2001), refletir significa desconstruir, envolver-se, questionar e avaliar diariamente a prática pedagógica. É assim que me vejo neste momento. Coordenar o pedagógico também inclui a necessidade de contornar situações, dilemas e conflitos que acontecem em sala de aula, nas relações entre professor e aluno e entre os pares. Nem sempre o coordenador pedagógico encontra-se preparado para intervir e administrar tais situações positivamente.

Vieira (2010), afirma que lidar com desafios de construção e (des) construção da prática pedagógica, traz sentimentos de insegurança, medo, incertezas, podendo interferir nas decisões e ações do cotidiano escolar e na vida do profissional. “Lidar com eles de maneira sábia é um desafio para todos nós” (VIEIRA, 2010, p.86). Executar as práticas educativas de maneira coletiva é uma proposta que proporciona maior segurança no desenvolvimento das atividades cotidianas.

Para Freire (1992, p.11), “é na fala do educador, no ensinar (intervir, devolver, encaminhar), expressão do seu desejo, casado com o desejo que foi lido, compreendido pelo educando, que ele tece seu ensinar. Ensinar e aprender são movidos pelo desejo e pela paixão”. No desejo de que novas políticas sejam implementadas à função de coordenador pedagógico em Mato Grosso, pensando na construção de uma escola autônoma, finalizo esta etapa da investigação.



## REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez, 2003.
- ALMEIDA, João Carlos. *As sete virtudes do líder amoroso*. 7. ed. São Paulo: Canção Nova, 2011.
- ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACO, Vera Maria Nigro de Souza. (orgs). *O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade*. São Paulo: Loyola, 2011.
- ALMEIDA, Marlisa Bernardi de; LIMA, Maria das Graças de. Formação inicial de professores e o curso de Pedagogia: reflexões sobre a formação matemática. *Ciência & Educação*, v. 18, n. 2, p. 451-468, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v18n2/a14v18n2.pdf>. Acesso 22 jun. 2014.
- ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (orgs.). *O fazer e o pensar dos supervisores e orientadores educacionais*. São Paulo: Loyola, 1991.
- ANDRÉ, M. Questões sobre os fins e sobre os métodos de pesquisa em Educação. *Revista Eletrônica de Educação*. v. 1, n. 1, set. 2007. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/viewFile/6/6>. Acesso em: 04 abr. 2014.
- ANDRADE, Ana Paula C. Luna de. A relação teoria e prática do coordenador pedagógico na educação infantil e ensino fundamenta. *Revista GESTUS. FACOL – Faculdade Escritor Osman da Costa Lins*. Disponível em: <http://www.facol.com/gestus/artigos/artigo1-completo.htm>. Acesso em jun. 2013.
- APPOLINÁRIO, Fábio. *Dicionário de metodologia científica: um guia para a produção do conhecimento científico*. São Paulo: Atlas, 2004.
- ARAUJO, Marisa Inês Brescovici. *Resistência docente à escola ciclada*. Brasília: Liber livro editora, 2006. v.5. (Coleção Políticas Educacionais em Mato Grosso).
- BRASIL, Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui *Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura*. Diário Oficial da União, Brasília, 16 maio 2006. Seção I, p. 11. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf)>. Acesso em: 30 maio 2013.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Diretrizes e Bases da educação Nacional*, Brasil em Ação. Brasília, 1997.
- BRASIL. *Instituições de Educação Superior e Cursos Cadastrados*. Disponível em: <http://emec.mec.gov.br/>. Acesso em 01 jun. 2013.
- \_\_\_\_\_. Lei Nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm). Acesso em 01 jun. 2014.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 11 nov. 2013.

\_\_\_\_\_. Conselho Federal de Educação. Parecer n. 252/1969. Estudos pedagógicos superiores. Mínimos de conteúdos e duração para o curso de graduação em Pedagogia. Relator: Valmir Chagas. Documenta, nº 100, 1969.

BRITO, Rosa Mendonça de. Breve Histórico do Curso de Pedagogia no Brasil. *Dialógica*. Revista Eletrônica da Faced. V.01.n.01. 2006. Disponível em: [http://dialogica.ufam.edu.br/PDF/no1/1breve\\_historico\\_curso\\_pedagogia.pdf](http://dialogica.ufam.edu.br/PDF/no1/1breve_historico_curso_pedagogia.pdf). Acesso em 13. jul. 2013.

BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; CHISTOV, Luiza Helena da Silva (orgs.). *O coordenador pedagógico e a formação docente*. São Paulo: Loyola, 2009.

\_\_\_\_\_; CHISTOV, Luiza Helena da Silva (orgs.). *O coordenador pedagógico e a formação continuada*. São Paulo: Loyola, 2009.

CAMBI, Franco. *História da pedagogia*. São Paulo: UNESP, 1999.

CARLOS, Rinalda Bezerra. *Um estudo sobre a formação continuada do Coordenador Pedagógico desenvolvida pelo CEFAPRO de Cáceres*. São Paulo, 2013. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

CARVALHO, Ademar de Lima. *A formação centrada na escola: a ponte edificadora do Projeto Político Pedagógico*. Encontro de pesquisa em Educação da Região Centro-Oeste-Anped. Cuiabá-MT: EDUFMT, 2006, v. III, p. 183-196.

\_\_\_\_\_. O projeto político pedagógico: concepções e práticas. *Revista de Educação Pública*, v. 17, p. 421-438, 2008.

\_\_\_\_\_. *Os caminhos perversos da educação: a luta pela apropriação do conhecimento no cotidiano da sala de aula*. Cuiabá: EDUFMT, 2005.

CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. *Sabedorias do coordenador pedagógico: enredos do interpessoal e de (cons) ciências na escola*, 2001. 162 f. Tese (Doutorado). Departamento em Psicologia da Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP, 2001.

CRUZ, Giseli Barreto da. *Curso de Pedagogia no Brasil: história e formação com pedagogos primordiais*. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

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

DOMINGUES, Isaneide. *O coordenador pedagógico e o desafio da formação contínua do docente na escola*. 235p. São Paulo, 2009. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, USP.

ESTRELA, Maria Teresa. *A formação contínua entre a teoria e a prática*. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org). 2 ed. *Formação continuada e gestão da educação*. São Paulo: Cortez, 2006.

FERNANDES, Marileusa Moreira. A opção da supervisão diante da ambivalência. In: SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da; RANGEL, Mary (orgs). *Nove olhares sobre a supervisão*. Campinas, SP: Papirus, 1997. p.111 - 122.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Coordenação pedagógica: uma práxis em busca de sua identidade. *Revista Múltiplas Leituras*. v.1, nº 1, p. 117 – 131. Jan./ jun. 2008.

\_\_\_\_\_. *Coordenação Pedagógica: uma práxis em busca de sua identidade*. *Educativa* (UCG), Goiânia, v. v.8, n.n.1, p. 125-138, 2005.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia como ciência da educação*. Campinas: Papirus, 2003.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia como ciência da educação*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia e prática docente*. São Paulo: Cortez, 2012.

FREIRE, Paulo, *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 1991.

\_\_\_\_\_. *A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam*. 28 ed. São Paulo: Cortez. 1993. (Coleção questões da nossa época; v 13).

\_\_\_\_\_. *Educação como prática da liberdade*. 10 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

\_\_\_\_\_. *Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. 3 ed. São Paulo: Moraes, 1980.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 4 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 38 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do oprimido*. 12 ed.. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GAMBOA, Silvio Sánchez. *Pesquisa em educação: métodos e epistemologias*. Chapecó: Argos, 2007.

GARCIA, Regina Leite. Especialistas em educação, os mais novos responsáveis pelo fracasso escolar. In: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (orgs.). *O fazer e o pensar dos supervisores e orientadores educacionais*. São Paulo: Loyola, 1991. p.13 -24.

GARRIDO, Elsa. Espaço de formação continuada para o professor-coordenador. In: BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva (org). *O Coordenador pedagógico e a formação docente*. São Paulo: Loyola, 2009, p.9-16.

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

GAUTHIER, Clermont et al. *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí: Editora Unijuí, 1998.

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

\_\_\_\_\_. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, S.; GHEDIN, E. *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002. P.129-149.

HUMBERMAN, M. Ciclo de Vida de Professores. In: NÓVOA, Antônio. (Org.) *Vida de professores*. Porto: Editora Porto, 1992. p. 31-61.

HYPOLITTO, Dinéia. É aprendendo que se ensina. *Revista Mundo Escola*. nº 1. Editora Positivo: edição de abril de 2009. Disponível em: <http://educaja.com.br/2009/06/e-aprendendo-que-se-ensina.html>. Acesso em: 05 jul. 2014.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação continuada de professores*. (Trad. Juliana dos Santos Padilha). Porto Alegre: Artmed, 2010.

LIBÂNIO, José Carlos. Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

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

\_\_\_\_\_. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* São Paulo: Cortez, 2002.

LINHARES, Célia Frazão. O direito ao saber com sabor. Supervisão e formação de professores na escola pública. In: SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da; RANGEL, Mary (orgs.). *Nove olhares sobre a supervisão*. Campinas, SP: Papyrus, 1997. p. 59 – 90.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MALDANER, O. A. et al. *A pesquisa como perspectiva de formação continuada de Professores de Química*. *Química Nova*. Ijuí: UNIJUÍ. Vol. 22, 1999.

MATO GROSSO (Estado). Decreto nº 1.395, de 16 de junho de 2008. Dispõe sobre a regulamentação da Lei nº 8.405, de 27 de dezembro de 2005, que trata da estrutura administrativa e pedagógica dos Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica do Estado de Mato Grosso. Edital nº04/2008/GS/SEDUC/MT. Disponível em: [www.iomat.mt.gov.br/](http://www.iomat.mt.gov.br/). Acesso em 29 de fev. de 2014.

\_\_\_\_\_. *Formação em rede entrelaçando saberes*. Cuiabá, Junho de 2010.

\_\_\_\_\_. Parecer Orientativo nº01/2010, referente ao Desenvolvimento do Projeto de Sala de Professor para o ano de 2010. Disponível em: <http://cefaprocaceres.com.br>. Acesso em 23 de fev. de 2014.

\_\_\_\_\_. Edital nº. 004/2013/GS/ SEDUC/MT. Abertura de inscrições e estabelece normas relativas à realização do Processo Seletivo para Gestores (Diretor e Coordenador de Formação Continuada) e Professores Formadores dos Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica - Cefapros. Diário Oficial do Estado de Mato Grosso. nº 26028, p.22. 19 abr. 2013. Disponível em: [http://www.iomat.mt.gov.br/ler\\_pdf.php?edi\\_id=3396&page=22](http://www.iomat.mt.gov.br/ler_pdf.php?edi_id=3396&page=22). Acesso em 23 fev. 2014.

\_\_\_\_\_. Orientações Curriculares, Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso, Cuiabá, 2010.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação, Orientações Curriculares para Educação Básica do Estado do Mato Grosso. Cuiabá, 2010. Disponível em: [www.seduc.mt.gov.br/download\\_file.php?id=11304](http://www.seduc.mt.gov.br/download_file.php?id=11304), Acesso em: 18 de fev. de 2014.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. Orientações Curriculares 2012. Disponível em: <http://www.seduc.mt.gov.br/conteudo.php?sid=463>. Acesso em 02 de jan. de 2014.

\_\_\_\_\_. SEDUC. Escola Ciclada de Mato Grosso: novos tempos e espaços para ensinar – aprender a sentir, ser e fazer. Cuiabá: SEDUC, 2000.

\_\_\_\_\_. *Lei Complementar nº 50* - de 1º de outubro de 1998. Dispõe sobre a Carreira dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso. Cuiabá, 1998.

\_\_\_\_\_. *Políticas de formação dos profissionais da educação básica*. Cuiabá: Seduc/MT, 2010.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação. *Parecer Orientativo 01*. Referente ao Desenvolvimento do Projeto Sala de Professor. Cuiabá, 2010.

\_\_\_\_\_. Lei Complementar nº 206 de 29 de dezembro de 2004. Dispõe sobre alterações na Lei Complementar nº 50 de 1º de outubro de 1998. Disponível em: [http://app1.sefaz.mt.gov.br/Sistema/legislacao/LeiComplEstadual.nsf/9733a1d3f5bb1ab384256710004d4754/8bd12dc7313c159b04256f850044d0db?OpenDocument#\\_b9h2ki8239t610j25912ksl21a8g4tu1068o3c](http://app1.sefaz.mt.gov.br/Sistema/legislacao/LeiComplEstadual.nsf/9733a1d3f5bb1ab384256710004d4754/8bd12dc7313c159b04256f850044d0db?OpenDocument#_b9h2ki8239t610j25912ksl21a8g4tu1068o3c). Acesso em 20 abr. 2014.

\_\_\_\_\_. *Lei Complementar nº 49 de 1º de outubro de 1998*. Dispõe sobre a instituição do Sistema de Ensino e Mato Grosso e dá outras providências. Cuiabá, 1998.

\_\_\_\_\_. *Programa de formação continuada Sala de professor*. SUFP/SEDUC. Cuiabá, 2003.

MEDEIROS, L. e ROSA, S. *Supervisão Educacional: possibilidade e limites*: São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1985.

MEDINA, Cremilda de Araújo. *Entrevista: o diálogo possível*. São Paulo: Ática, 1986. (Série Princípios).

MEDINA, Antonia da Silva. Supervisor escolar: parceiro político-pedagógico do professor. In: SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da; RANGEL, Mary (orgs). *Nove olhares sobre a supervisão*. Campinas, SP: Papirus, 1997. p. 09 – 36.

MINAYO, M. C. S. (Org.). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 1995.

MORAES, José Valdivino de Moraes. A carreira e a gestão da escola: valorização e democracia. *Revista semestral Retratos da Escola/CNTE* - vol. 03 n.5, jul. a dez de 2009, p.399 a 412.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (org.) *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

\_\_\_\_\_. *Formação de professores*. 2 ed. São Paulo: Unesp, 1998.

\_\_\_\_\_. *Vidas de professores*. Porto: Porto, 2007. (Coleção: Ciências da Educação).

OLIVEIRA, Carlos Edinei. *História de Tangará da Serra*. Tangará da Serra: Sanches, 2012.

OLIVEIRA, Maria Marly. *Como fazer pesquisa qualitativa*. Petrópolis: Vozes, 2007.

OLIVEIRA, Valdelice. *O papel do coordenador pedagógico na ordenação política do cotidiano da escola*. 2010. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá.

ORSOLON, Luzia Angelina Marino. O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACO, Vera Maria Nigro de Souza. (orgs). *O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade*. São Paulo: Loyola, 2011.p.17 -27.

PAIVA, Edil V. de; PAIXÃO, Léa Pinheiro. O PABAE e a supervisão escolar. In: SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da; RANGEL, Mary (orgs.). *Nove olhares sobre a supervisão*. Campinas, SP: Papirus, 1997. P. 37 – 58.

PEREZ GÓMEZ, A.I. *A cultura escolar na sociedade neoliberal*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PINTO, Umberto de Andrade. *Pedagogia e Pedagogos escolares*. 2006. Tese. (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

PIMENTA, Selma Garrido. *Pedagogia, Ciência da Educação?* São Paulo: Cortez, 1996.

\_\_\_\_\_. (Org.). *Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: \_\_\_\_\_. *Saberes pedagógicos e atividades docentes*. São Paulo: Cortez, 1999.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. *O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola*. São Paulo: Loyola, 2010.

\_\_\_\_\_. O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. *O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola*. São Paulo: Loyola, 2010. p. 47 -60.

RANGEL, Mary. Considerações sobre o papel do supervisor, como especialista em educação, na América Latina. In: SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da; RANGEL, Mary (orgs.). *Nove olhares sobre a supervisão*. Campinas, SP: Papirus, 1997, p. 147- 162.

RIBEIRO, Maria Luiza. *História da educação brasileira; a organização escolar*. 4. ed. São Paulo: Moraes, 1982.

SÁ, Nicanor Palhares. *Educação contra a ordem*. Cuiabá: EdUFMT, 2012.

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2007.

SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da. Organização do trabalho na escola pública: o pedagógico e o administrativo na ação supervisora. In: SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da; RANGEL, Mary (orgs.). *Nove olhares sobre a supervisão*. Campinas, SP: Papirus, 1997. p. 91 -110.

RANGEL, Mary (orgs.). *Nove olhares sobre a supervisão*. Campinas, SP: Papirus, 1997.

SILVA, Carmem Silvia Bissolli da. *Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade*. São Paulo: Autores Associados, 1999.

SILVA, Cristiana de Campos. *Formação continuada: a sala de educador como espaço de produção de conhecimento*. 133p. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação e Linguagem. Universidade do Estado de Mato Grosso, UNEMAT.

SILVA, João Paulo da; ANDRADE, Alex. *Valorização da remuneração e incentivos para a função de Coordenador Pedagógico*. Paideia. EE.Paulo Freire. Ed. 14. 6 ago. 2013.

SILVA, Lauraci Dondé da; POLENZ, Tamara (orgs.). *Pedagogia em conexão*. Canoas: ULBRA, 2004.

SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. O coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade. In: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. (orgs.). *O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola*. 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2009, pp. 93 a 112.

TANURI, Leonor Maria. *História da formação de professores*. Revista Brasileira de Educação. n.14. maio – ago. p.61 -88, 2000.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *O Coordenador Pedagógico na Escola*. Disponível em :<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/noticias.html?idEducao=53&idCategoria=8>. Acesso em 08 dez 2011.

VEIGA, Ilma. Passos. *A Escola: espaço do projeto político-pedagógico*. 4. ed. Campinas: Papirus, 1998.

VEIGA-NETO, Alfredo. Algumas raízes da pedagogia moderna. In: ZORZO, Maria Cacilda; SILVA, Lauraci Dondé da; POLENZ, Tamara (orgs.). *Pedagogia em conexão*. Canoas: ULBRA, 2004. p.65 -83.

VIERA, Marili M. da Silva. *O coordenador pedagógico e os sentimentos envolvidos no cotidiano*. In: PLACO, Vera Maria Nigro de Souza e Almeida, Laurinha Ramalho de (org.). *O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola*. São Paulo: Ed. Loyola, 2010, p. 83 a 92.

VIERA, Marimar da Silva Barros. *O coordenador pedagógico, o trabalho de formador na escola pública e as concepções que subjazem a sua prática*. 2010. 265f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá.

ZORZO, Maria Cacilda; SILVA, Lauraci Dondé da; POLENZ, Tamara (orgs.). *Pedagogia em conexão*. Canoas: ULBRA, 2004.



## APÊNDICE I

### FICHA 01 - CARACTERIZAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO

#### CARACTERIZAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO

##### 1. Dados Pessoais:

Nome: \_\_\_\_\_

Sexo: ( ) Masc. ( ) Fem.

Data de nascimento: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_ Natural de: \_\_\_\_\_

E-mail \_\_\_\_\_

Telefone: \_\_\_\_\_ celular: \_\_\_\_\_

##### 2. Escolaridade:

###### Ensino Médio:

( ) Magistério ( ) Propedêutico ( ) Outros: \_\_\_\_\_

Estudou em escola ( ) pública e ( ) ou outras \_\_\_\_\_

###### 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 coordenador (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 coordenador pedagógico?

( ) sim ( ) não

Em que? \_\_\_\_\_

i) Coordena o Projeto Sala de Educador? \_\_\_\_\_

FONTE: Elaborada pela autora para o presente estudo.

## APÊNDICE II

### FICHA 2 - ROTEIRO PARA ENTREVISTA – COORDENADOR PEDAGÓGICO

#### ROTEIRO PARA ENTREVISTA – COORDENADOR PEDAGÓGICO

- 1) Como foi que você iniciou sua trajetória na Função de Coordenador Pedagógico? Já tinha conhecimento de como seria o trabalho a ser realizado?
- 2) Como você se apropriou dos conhecimentos para exercer na Função de Coordenador Pedagógico?
- 3) Tem conhecimento do que determina a Lei Complementar nº 50 a respeito da função do coordenador pedagógico? E que relação estabelece com a sua prática?
- 4) Como se dá a relação entre a gestão e a coordenação Pedagógica?
- 5) Que importância você atribui aos fundamentos pedagógicos para a atuação dos coordenadores pedagógicos? Quais leituras têm feito sobre a coordenação Pedagógica?
- 6) Qual é a contribuição do CEFAPRO, para o seu trabalho na escola?
- 7) Que tipo de leitura tem mais agradado o professor na “formação continuada - SE” ?
- 8) Qual tem sido sua visão e contribuição na função de coordenador pedagógico após a criação da Escola Ciclada em Mato Grosso?
- 9) Seu trabalho orientativo com os professores tem sido baseado nas Orientações Curriculares?
- 10) Qual a participação do coordenador pedagógico em relação às políticas Públicas PPP e PDE ?
- 11) Fale um pouco da sua experiência de Coordenador Pedagógico, antes e depois de exercer a função:
- 12) O que você gostaria de falar a mais para contribuir com a minha pesquisa?

FONTE: Elaborada pela autora para o presente estudo.