

Aureotilde Monteiro
Solange Jarcem Fernandes
ORGANIZADORAS

A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA EM FOCO: velhos desafios e múltiplas experiências



 **editora**
UFMS

**A COORDENAÇÃO
PEDAGÓGICA EM FOCO:**
velhos desafios e múltiplas
experiências





**UNIVERSIDADE FEDERAL
DE MATO GROSSO DO SUL**

Reitor

Marcelo Augusto Santos Turine

Vice-Reitora

Camila Celeste Brandão Ferreira Ítavo

Obra aprovada pelo

CONSELHO EDITORIAL DA UFMS

Resolução nº 252-COED/AGECOM/UFMS,
de 12 de setembro de 2024.

CONSELHO EDITORIAL

Rose Mara Pinheiro (presidente)

Adriane Angelica Farias Santos Lopes de Queiroz

Alessandra Regina Borgo

Andrés Batista Cheung

Delasmieve Miranda Daspert de Souza

Elizabete Aparecida Marques

Fabio Oliveira Roque

Maria Lígia Rodrigues Macedo

Paulo Eduardo Teodoro

Ronaldo José Moraca

William Teixeira

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Coordenadoria de Bibliotecas – UFMS, Campo Grande, MS, Brasil)

A coordenação pedagógica em foco [recurso eletrônico] : velhos desafios e múltiplas experiências / organizadoras, Aureotilde Monteiro, Solange Jarcem Fernandes. --
Campo Grande, MS : Ed. UFMS, 2024.
401 p.

Dados de acesso: <https://repositorio.ufms.br>

ISBN 978-85-7613-670-5

Inclui bibliografia.

1. Educação – Estudo e ensino. 2. Ensino. 3. Professores - Formação. 4. Ensino à distância. 5. Educação inclusiva. I. Monteiro, Aureotilde. II. Fernandes, Solange Jarcem. III. Título.

CDD (23) 370.7081

Bibliotecária responsável: Tânia Regina de Brito – CRB 1/2.395

Aureotilde Monteiro
Solange Jarcem Fernandes
ORGANIZADORAS

A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA EM FOCO: velhos desafios e múltiplas experiências

Campo Grande/MS
2024



© das organizadoras
Aureotilde Monteiro
Solange Jarcem Fernandes

Projeto Gráfico, Editoração Eletrônica
Secretaria da Editora UFMS

Revisão
A revisão linguística e ortográfica
é de responsabilidade dos autores

A grafia desta obra foi atualizada conforme o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, de 1990, que entrou em vigor no Brasil em 1º de janeiro de 2009.

As informações contidas nos textos deste livro são de responsabilidade dos respectivos autores e não expressam a opinião das organizadoras.

Direitos exclusivos para esta edição



Secretaria da Editora UFMS
Av. Costa e Silva, s/nº | Bairro Universitário
Campo Grande - MS, 79070-900
Fone: (67) 3345-7239
e-mail: sedit.agecom@ufms.br

Editora associada à



ISBN: 978-85-7613-670-5
Versão digital: setembro de 2024.

Apoio:



**UNIVERSIDADE FEDERAL
DE MATO GROSSO DO SUL**

Obra contemplada no Edital AGECOM Nº 04/2023 - Seleção de Propostas de Materiais de Divulgação Técnico-Científica para Publicação pela Editora UFMS - Fluxo Contínuo.



Este livro está sob a licença Creative Commons, que segue o princípio do acesso público à informação. O livro pode ser compartilhado desde que atribuídos os devidos créditos de autoria. Não é permitida nenhuma forma de alteração ou a sua utilização para fins comerciais. br.creativecommons.org

DEDICATÓRIA

Dedicado à Professora/UFMS Edy Assis de Barros, pela preciosa parceria. Amiga e profissional dedicada que muito colaborou para que esta obra ganhasse esse formato.

Gratidão

PREFÁCIO

O livro Coordenação Pedagógica é contribuição inegável de parceria, de compartilhamento de propostas de formação e de um direcionamento intencional da produção de conhecimento técnico científico em diferentes formações pós-graduadas, possibilitadas no Brasil a partir do final da década de 1970, com relativa expansão nas décadas de 1980-1990. Nesse processo as categorias sociais que compõem o pessoal atuante em educação se expandiram assim como os esforços para o reconhecimento público da contribuição dessa produção para o processo de formação de um pensamento educacional brasileiro singular que distingue as especificidades dos projetos de educação e de formação das diferentes categorias de pessoal e da reflexão em torno da questão dos cargos e funções de cada uma.

Nas últimas décadas do Século XX, a relevância de iniciativas dos programas de pós-graduação consistiu no estímulo dado aos professores inscritos em programas de especialização, mestrados e doutorados em educação para produzirem conhecimento ao final

dos cursos oferecidos por universidades públicas, estimulando-os a dialogar entre os pares e a escrever sobre suas vivências, experiências, experimentos e reflexões. A elaboração de trabalhos avaliativos em formato monográfico, artigos e em outros formatos de produção científica como dissertação e tese, baseados em pesquisa, se tornou obrigatória sob a orientação de um professor pesquisador.

Nesse caminhar, inúmeros temas relativos à gestão escolar, à coordenação e aos coordenadores pedagógicos foram abordados incluindo aqueles relativos ao cargo e atribuições desses profissionais como: o perfil, a identidade, os conflitos e os desafios que enfrentam no universo escolar nos diferentes sistemas de ensino público envolvendo secretarias de educação e autoridades municipais e estaduais.

A especialização *lato sensu* e as iniciativas de reestruturação do curso de Pedagogia de 1962, 1969, 1997 e 2006, impulsionaram a produção técnico-científica dos profissionais da educação quando estimularam a publicização das produções dos graduandos e especializando na forma de Trabalho Final de Curso. Em Mato Grosso do Sul a especialização em Coordenação Pedagógica ocorreu a partir do projeto piloto em 2010 e continuou sendo proposta em 2013. Nesse contexto, essa produção favoreceu a formação de um pensamento efetivo sobre os processos de institucionalização das categorias de pessoal que compõem o quadro de profissionais especializados nas escolas públicas dedicadas à educação básica no país. Apontaram também fragilidades, anseios e obstáculos interpostos à realização de rupturas necessárias com o pensamento mais conservador e autoritário sobre gestão dos sistemas públicos de ensino em favor da adoção de uma orientação de base democrática nas relações educativas.

De fato, significativo número de trabalhos divulgados em forma de obras coletivas ou individuais pelos programas universitários de formação *lato sensu* de pós-graduação, comprovam a relevância e o acerto dessa política de formação. Temas específicos com abordagens pertinentes foram incentivados aos coordenadores pedagógicos e aos gestores escolares nos cursos de Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica e valem a pena ser conhecidos e até reavaliados. Houve sem dúvida, crescimento qualitativo e quantitativo da produção de textos que nos dias atuais participam do pensamento educacional.

Importante reconhecer que grande parte dessa produção resulta de um compartilhamento de reflexões entre pós-graduandos e professores do curso. A pesquisa em textos divulgados permite visualizar um elenco diversificado de temas abordados pelos pós-graduandos em coautoria com seus professores dessa formação *lato sensu* como exigência do curso e como produção de conhecimento na área específica e evidenciam a pertinência das referências bibliográficas adotadas no processo de formação proposto. Desta forma, nos dias atuais se conhece muito mais e melhor as categorias sociais que atuam na educação pública no Brasil. Contudo, os textos evidenciam questões não resolvidas sobre a formação e a identidade dos coordenadores pedagógicos, além de uma preocupação constante em relação ao desvio e acúmulo de funções deste nas instituições educacionais (escolas e secretarias de educação), em relação aos dilemas e conflitos que enfrenta.

A diversidade das referências aos textos publicados atestam a variedade de problemas que cercam o profissional da Coordenação Pedagógica nas instituições escolares e permitem contextualizar e tornar público os conflitos, desafios e dilemas com os quais convi-

vem no dia-a-dia do exercício da profissão. Problemas há que decorrem da rigidez hierárquica e estatutos de poder a que são submetidos nas instituições escolares e instâncias superiores da educação básica. Conflitos que se devem a equívocos históricos de propostas de formação, gerando descontentamentos e inadequação constante em relação aos papéis e atribuições de cada profissional em relação aos seus respectivos certificados de formação média ou superior, o que remete à problemática da identidade dos professores pedagogos e à problemática da formação pedagógica de professores da educação básica que provém de licenciaturas das mais diferentes áreas de conhecimento.

Do histórico das idas e vindas da formação em Pedagogia no país detecta-se que apesar dos professores brasileiros terem se mobilizado em movimentos estaduais e nacionais a partir do final da década de 1970 até nossos dias, mostra-se inegável a intervenção das associações de professores neste movimento e uma relativa institucionalização das soluções encontradas que se revelaram na reestruturação das licenciaturas que formam professores em todas as áreas de conhecimento.

No entanto, há evidências de que nas escolas da educação básica os impasses e vazios de formação persistem de modo a deixar em aberto o questionamento sobre a ausência de formação inicial adequada seja em nível pedagógico para os professores seja em relação às dificuldades destes em lidar com o conhecimento fragmentado dos currículos, muito embora se reconheça, teoricamente, a importância de uma transmissão renovada não somente no plano metodológico, mas também no plano da orientação curricular para que se dê a integração do conhecimento em nível curricular

e que, historicamente, se apresenta às instituições como princípios das Diretrizes Curriculares Nacionais elaboradas por comissões do Ministério da Educação em parceria com associações nacionais de professores de todos os níveis de formação pública e gratuita ofertada pelo estado.

A expectativa é de que os coordenadores pedagógicos reflitam com professores sobre o impasse de atingir uma relação ideal entre esses planos considerados indispensáveis para a organização do ensino em cada etapa, ainda que se reconheça a tendência dos coordenadores pedagógicos de privilegiar o plano teórico metodológico e dos professores privilegiarem o plano da organização curricular no processo de ensino. O certo é que muitas dúvidas pairam no cotidiano escolar e contribuem para que as questões não resolvidas dificultem as relações mais democráticas na educação e facilitem a culpabilização de uns e de outros no que respeita a conquista da integração do conhecimento em nível curricular.

É certo que cada município promove em suas escolas formações em serviço aos professores, mas oferecem resistência para liberar seus professores para cursos pós-graduados de longa duração e intensidade. Nesse contexto, a oferta de especializações ganhou espaço no formato em que foram propostas a partir de 2004 com apoio da Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC), em parceria com universidades, secretarias de educação universitárias que se dispuseram a oferecê-las, apesar da inexistência de bolsas de estudo para que os selecionados pudessem usufruir integralmente dessas formações. Constatou-se que a demanda por atualização profissional dos professores é intensa para só alcançar uma minoria.

Tem-se, portanto, uma gama de obstáculos internos às instituições escolares para dar continuidade à formação de professores em serviço e/ou continuada, enquanto os questionamentos sobre cargo e atribuições de coordenadores pedagógicos não cessam de serem revistos no sentido de aprimorar e definir de modo mais rico a formação de professores ancorada na ação dos coordenadores pedagógicos com apoio das direções escolares. Daí a razão da importância de se conhecer, com base em pesquisas delimitadas, o perfil e a identidade dos profissionais de educação na relação com a instituição escolar, as posturas das secretarias e prefeituras municipais em relação aos programas de formação de seus quadros, bem como os governos estaduais que defendem em regime democrático de diálogo, o crescimento intelectual de todos os profissionais da educação.

É incontestável que as reflexões têm estimulado um repensar da democracia nas instituições escolares, historicamente com alto grau de hierarquização dos cargos e funções e, portanto, com alto grau de autoritarismo hierárquico significando obstáculo a qualquer mudança na estrutura escolar. São, no entanto, incontáveis as dificuldades para se alcançar um maior número de profissionais da educação que pleiteiam atuar em gestão e coordenação pedagógica no interior dos sistemas de ensino em cada estado do país. Entender que essas iniciativas de formação terão continuidade é uma expectativa positiva, mas a natureza da oferta atual dessa formação não poderá ser assegurada como pós-graduação *lato sensu* regular, a não ser que as universidades as assumam de modo mais definitivo. Em um estado como o Mato Grosso do Sul, com 79 municípios em 2018, entende-se os desafios para proporcionar formação pós-graduada para professores de todos os municípios.

A diversidade temática das contribuições expostas nesta obra nos remete à democratização da produção de conhecimento, em particular a partir do final da década de 1990. Os temas desenvolvidos neste Livro foram opção de mestres, doutores e pós-graduandos, para quem, os princípios defendidos por esses autores para a Educação Brasileira, deixaram de ser letra morta.

A presente obra se distingue pelo fato de que tem como autores um corpo de profissionais da educação dedicados a decifrar melhor a história, as práticas, os compromissos e as identificações dos professores atuantes em escolas públicas. Reconhecem também que a formação especializada para diretores escolares e coordenadores pedagógicos não dispensa uma abertura política por parte de autoridades locais como secretários de educação e prefeitos municipais para que o exercício das funções se efetive onde quer que esses profissionais sejam empossados.

Os autores optaram por abordar temas que ultrapassam as questões analisadas desde que o cargo foi instituído para se centrar em questões que favorecem entender a natureza da pós-graduação oferecida e localizadamente abordar os perfis dos coordenadores no estado de Mato Grosso do Sul e ilustrar a sintonia de um pensar dos autores sobre os temas que compõem a obra.

Fica implícito na obra seu caráter avaliativo e formativo de especialistas em educação e a multiplicidade de temas tratados sugere uma abertura necessária de mestrados menos genéricos e mais direcionados a temas importantes, mas menos tratados, considerando o tempo de formação de dois anos e a demanda dos professores por doutorados em educação. Se os mestrados tiverem fôlego para

formar na solução de tensões e conflitos, a formação contribuirá para eliminar barreiras que se interpõem, na atualidade, aos professores que pleiteiam acesso aos doutorados em educação. Também fica implícita nesta obra a ideia de que outras pós-graduações podem ser propostas na continuidade do processo de formação como iniciativa da SEB/MEC para dar vazão à continuidade do debate e da formação pós-graduada; desse modo as funções e atribuições desses profissionais poderão realmente ser valorizadas. Espera-se que as autoridades locais assegurem condições para o exercício pleno da autonomia institucional e atuem no sentido de contribuir para reformas na educação que ainda são barradas no século XXI pelo anacronismo de iniciativas de governos municipais e estaduais que a rigor, tem palavra final em decisões muitas vezes carregadas de autoritarismo que interferem na política educacional.

A relevância do livro **A Coordenação Pedagógica em foco: velhos desafios e múltiplas experiências**, composto com a contribuição de autores que vivenciaram a formação pós-graduada de coordenadores pedagógicos em Mato Grosso do Sul, Maranhão, Ceará e Santa Catarina consiste em: tornar públicas diferentes reflexões de profissionais da educação e contribuir para ampliar os horizontes teóricos e práticos dos pós-graduandos – fato inquestionável nas avaliações abordadas na obra; divulgar questionamentos teóricos e experiências desses profissionais no exercício do cargo em inúmeros momentos do curso, mas especialmente quando colocados diante do desafio de narrar, questionar e entrar em contato efetivo com o conhecimento pertinente para fins de formação.

A presente obra se agrega à produção de conhecimento contemporâneo, com foco na democratização das relações institucionais

pedagógicas e administrativas entre universidades, sistemas públicos de ensino da educação básica e coordenações pedagógicas que, nesse processo, adquiriram maior visibilidade e graus de participação nessa produção. É justo dizer que a ruptura oficial com os diferentes modos de atuação conservadores propiciou à formação pós-graduada de coordenadores pedagógicos uma abertura político ideológica para reaprender o sentido das relações democráticas nos ambientes de atuação, nas diferentes etapas da educação básica – da educação infantil ao ensino médio.

O interesse de uma obra pode ser avaliado pelo grau de identificação dos leitores com as abordagens que ela apresenta, com os princípios de um pensamento aberto ao diálogo e a críticas e ao conjunto de verdades sobre as realidades da formação pós-graduada que ela possibilita, considerando os limites de seus propósitos coletivos e declarados. Que os leitores interessados em ampliar seus horizontes das reflexões sobre formação de coordenadores pedagógicos possam crescer ao aceitar o desafio de contribuir para uma produção de conhecimentos cada vez mais sólidos de temas que favoreçam a consciência crítica e façam nossa identificação com a elucidação dos problemas da educação brasileira.

Campo Grande, junho de 2018

Profª Dra. Idinaura Aparecida Marques

Sumário

Prefácio _____ 6

Apresentação _____ 19

Parte I

REFLEXÕES SOBRE O CURSO DE COORDENAÇÃO
PEDAGÓGICA: PROCESSO FORMATIVO E O PERFIL DOS
COORDENADORES PEDAGÓGICOS _____ 28

**O Curso de Pós-graduação *lato sensu* em Coordenação
Pedagógica, do Programa Nacional Escola de Gestores
da Educação Básica, no Contexto Nacional e
no Estado de Mato Grosso do Sul _____ 29**

Aureotilde Monteiro & Solange Jarcem Fernandes

**A Formação de Coordenadores Pedagógicos:
uma ideia a partir da construção e
desconstrução no processo _____ 49**

Lúcia Schneider Hardt & Neide Martins Arrias

**O Perfil e o Papel dos Coordenadores Pedagógicos
Escolares da rede pública de Mato Grosso do Sul ____ 65**

*Aureotilde Monteiro; Neila Andrade Tostes Lopez dos Santos &
Suely Carneiro Mascarenhas*

**A Atuação do Coordenador Pedagógico em Escolas
Municipais no Maranhão: experiências em discussão _ 93**

Camila Castro Diniz & Lélia Cristina Silveira de Moraes

**Coordenadores Pedagógicos Escolares da Rede Pública
de Mato Grosso do Sul: o perfil, o papel e o desempenho
dos pós-graduandos do Curso de Especialização em
Coordenação Pedagógica/UFMS - 2013/2014 _____ 114**

Aureotilde Monteiro & Solange Jarcem Fernandes

Parte II

**O CURSO DE COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E
A MODALIDADE DE ENSINO À DISTÂNCIA _____ 139**

**Sistemas de Suporte à Educação a Distância e
Avaliação de Usabilidade em Cursos on-line _____ 140**

*Carlos Eduardo Novais; Meline Mesquita de Carvalho &
Edgar Marçal*

**O papel do Assistente de Turma no Curso de
Especialização em Coordenação Pedagógica, na
modalidade a distância _____ 158**

Jany Baena Fernandez

**O Planejamento on-line como Guia Didático-
Metodológico de Professores da Educação Básica ____ 179**

*Gláucia Patrícia Bravin de Sá; Maria de Lourdes Vaz Moreira &
Eduardo Henrique Oliveira da Silva*

Parte III

O COORDENADOR PEDAGÓGICO E

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA _____ 200

Coordenação Pedagógica e Educação Especial: uma relação em construção _____ 201

*Carina Elisabeth Maciel; Gisele Cristine Maymone;
Suelly Furlan & Vicência de Paula Neves Kasparly*

O Coordenador Pedagógico Frente à Formação de Professores no Ensino Regular: os desafios para a Educação Inclusiva _____ 224

Marcelo Messias Rondon & Elielma Velasquez de Souza Maiolino

Parte IV

ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE SUA ATUAÇÃO NO

CONTEXTO DAS ESCOLAS PÚBLICA _____ 240

As Concepções de Professoras Alfabetizadoras de 2º Ano do Ensino Fundamental sobre a Atuação do Coordenador Pedagógico na Formação Docente ____ 241

Adna Alves da Silva Ferreira & Liliam Cristina Caldeira

Coordenação Pedagógica e Relações de Poder: algumas reflexões _____ 271

*Sandra Regiane Rodrigues Pereira & Myrna Wolff Brachmann dos
Santos*

Delineando os Desafios da Coordenação Pedagógica nas Escolas Municipais de Bataguassu e Brasilândia/MS_ 289

Maria do Socorro Sales Felipe Bezerra

**As Contribuições da Coordenação Pedagógica Frente às
Diferentes Nuances do Trabalho Didático _____ 305**

*Maria Angélica Cardoso; Augusto Francisco Teixeira;
Rosana Dias de Matos; Vanessa Perpetuo dos Santos;
Lúcia Altina Cardoso Diniz Jorge;
Jociane Aparecida Ferreiro Pinheiro de Andrade;
Sonia Aparecida Verga Brumatti &
Tânia Maria Tafarelo Rodrigues Araújo*

Parte V

O COORDENADOR PEDAGÓGICO E A INDISCIPLINA ____ 332

**Os Desafios da Coordenação Pedagógica Frente à
Indisciplina Escolar: teoria e prática _____ 333**

*Adilton Sanches da Silva &
Mirella Villa de Araújo Tucunduva da Fonseca*

Indisciplina Escolar: fatores internos e externos _____ 351

Terezinha Pereira Braz

Parte VI

**O COORDENADOR PEDAGÓGICO E OS PROCESSOS DE
AVALIAÇÃO _____ 380**

**As Ações Implementadas pela Coordenação Pedagógica
em Escolas da Rede Pública de Ensino para a Melhoria
do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica ____ 381**

Solange Jarcem Fernandes & Alaôr Fonseca Filho

APRESENTAÇÃO

Como o próprio título enfatiza, os estudos apresentados neste livro trazem a público análises, reflexões e práticas realizadas por pesquisadores de universidades e coordenadores pedagógicos, no cotidiano de escolas públicas, abordando diferentes temáticas que envolvem o trabalho pedagógico desse profissional. Esses estudos foram desenvolvidos tendo como premissa a qualidade social da educação e a organização do trabalho pedagógico na perspectiva da gestão democrática.

Em Mato Grosso do Sul as reflexões e estudos sobre a temática ocorreram durante a realização dos cursos de formação para coordenadores pedagógicos em nível de pós-graduação *lato sensu*, como parte da Política de Formação Continuada para os profissionais da educação básica, no âmbito do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública, oferecido pelo Ministério da Educação por meio da Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC) em parceria com a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e implementados entre os anos de 2010 e 2015. Os cursos ofertados, por seu conteúdo curricular, visaram contribuir para a prá-

tica efetiva dos profissionais das escolas públicas – Coordenadores Pedagógicos e Professores Coordenadores – propondo subsídios conceituais e metodológicos para que a escola pública consiga cumprir seu objetivo, garantindo o pleno desenvolvimento do sujeito da educação, sua formação para a cidadania e a sua qualificação para o trabalho, conforme preconizado no artigo 205 da Constituição Federal de 1988.

O livro conta ainda com a colaboração de estudos e reflexões elaborados por pesquisadores da Universidade Federal do Maranhão, da Universidade Federal do Ceará e da Universidade Federal de Santa Catarina que também desenvolveram em suas universidades o Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica no âmbito do Programa Escola de Gestores.

O Curso de Coordenação Pedagógica da UFMS teve sua culminância com o processo avaliativo dos trabalhos desenvolvidos no processo formativo; entre eles estão os que subsidiaram alguns dos textos que compõem o corpo deste livro. Há aqui também relatos de experiências de professores que atuaram no curso, além de algumas reflexões e avaliações sobre quem é o profissional que atua na função de coordenador pedagógico das redes públicas de Mato Grosso do Sul.

O livro foi dividido em seis partes. Na primeira parte, com o título “Reflexões sobre o Curso de Coordenação Pedagógica: processo formativo e o perfil dos Coordenadores Pedagógicos”, os autores fazem uma descrição analítica da implantação e implementação do Curso de pós-graduação *lato sensu*, vinculado ao Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica.

O texto intitulado *O Curso de Pós-Graduação lato sensu em Coordenação Pedagógica, do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica, no contexto nacional e no estado de Mato Grosso do Sul*, de Monteiro e Fernandes, apresenta o processo de implantação do Curso de Coordenação Pedagógica considerando a parceria do MEC com as Instituições Federais de Ensino Superior e a proposta implementada no âmbito da UFMS. A proposta formativa do curso visou integrar os processos educativos para a organização do trabalho pedagógico no contexto da gestão democrática

O texto *A formação de coordenadores pedagógicos: uma ideia a partir da construção e desconstrução no processo*, de autoria de Hardt e Arrias, apresenta aspectos de uma experiência desenvolvida em educação na modalidade EAD, tendo em vista a figura do coordenador pedagógico no estado de Santa Catarina. Segundo as autoras, formar coordenadores pedagógicos não significa apenas confirmar práticas em andamento, mas às vezes implica provocar rupturas. Pressupõe uma ideia de formação como um movimento humano, considerando novas práticas em direção à decisão do que deve ser conservado e do que deve ser modificado.

O perfil e o papel dos coordenadores pedagógicos escolares da rede pública de Mato Grosso do Sul no período 2010 a 2012, texto de Santos, Mascarenhas e Monteiro, tem como objeto de estudo identificar o perfil e o papel dos coordenadores pedagógicos das redes públicas de ensino do Estado de Mato Grosso do Sul que participaram do Curso em Coordenação Pedagógica no período mencionado. As autoras constataram a partir dos dados analisados que os coordenadores, no decorrer do curso, obtiveram maior conhecimento teórico do seu papel, de suas atribuições no contexto escolar e refletiram sobre a

importância da organização da formação continuada para o trabalho pedagógico do professor.

Diniz e Moraes, no texto intitulado *A atuação do coordenador pedagógico em escolas municipais no Maranhão: experiências em discussão* tratam da atuação do coordenador pedagógico em escolas da rede municipal no Estado do Maranhão, discutindo duas experiências de estudo realizadas por coordenadores pedagógicos participantes do curso em Coordenação Pedagógica que se dedicaram a estudar a atuação desse profissional. São destacados os avanços, limites e desafios expressos pelos sujeitos envolvidos, evidenciando a importância da formação continuada nesse processo.

No texto *Coordenadores pedagógicos escolares da rede pública de Mato Grosso do Sul: o perfil, o papel e o desempenho dos pós-graduandos do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica/UFMS - 2013/2015*, Monteiro e Fernandes buscaram identificar o perfil, o papel e o desempenho dos coordenadores pedagógicos que participaram do curso no período citado, vinculados às redes públicas de ensino do Estado de Mato Grosso do Sul. Para os autores, alguns dados desse estudo permitiram caracterizar o perfil dos coordenadores bem como inferir que nesse processo formativo os pós-graduandos apropriaram-se de conhecimentos teóricos do seu papel e de suas atribuições no contexto da escola de educação básica na perspectiva da gestão democrática.

A parte II recebeu o título de “Os Coordenadores Pedagógicos e as ferramentas do sistema On-line na educação”. Nela os autores tratam da utilização de ambientes virtuais de aprendizagem na realização de cursos de formação a distância e no acompanhamento do

planejamento dos professores pelo coordenador pedagógico; destaca-se aí também o papel dos Assistentes de Turma no processo de formação.

O texto de Novais, Carvalho e Marçal, intitulado *Sistemas de Suporte à Educação a Distância e Avaliação de Usabilidade em Cursos On-line* trata da importância da Educação a Distância que desde o seu início procurou suportes diversos para alcançar as pessoas onde quer que elas estejam. Os autores constatarem que neste momento o uso da internet para a formação é uma realidade e que os cursos on-line se apoiam em plataformas para organizar conteúdos e mediar a interação entre participantes. Assim, os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) se popularizaram, possibilitando ao usuário gerenciar matrículas, além de distribuir materiais de diversos formatos.

Fernandez, com o texto *O Papel do Assistente de Turma frente ao Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica na Modalidade a Distância*, se propõe a analisar o papel do Assistente de Turma, elemento responsável pelo processo de articulação com os pós-graduandos na mediação do AVA do curso. As análises da investigação puderam evidenciar sua contribuição nessa mediação, em que a colaboração e a cooperação proporcionaram o fortalecimento do processo de aprendizagem da comunidade em rede.

No texto *O Planejamento On-line como guia didático-metodológico de professores da educação básica* Sá, Moreira e Silva analisam o sistema de planejamento on-line como guia didático-metodológico dos professores da educação básica da rede estadual de ensino do estado de Mato de Grosso do Sul.

A parte III, intitulada “O Coordenador Pedagógico e a Educação Inclusiva”, trata da política da inclusão e da importância do trabalho do coordenador pedagógico para a efetivação desse processo na escola pública.

Maciel *et al.* no artigo intitulado *Educação Especial, Inclusão e Coordenação Pedagógica: inquietações acerca desta relação* analisam a atuação do coordenador pedagógico com relação ao apoio que estes oferecem ao professor regente e aos alunos com deficiência em duas escolas públicas da rede municipal de ensino, localizadas em Campo Grande/MS. Trazem à discussão o papel do coordenador pedagógico e da gestão escolar na mediação entre os profissionais da educação e os alunos considerando a efetivação da inclusão dos alunos com deficiências nas escolas.

O texto de Rondon e Maiolino, intitulado *O Coordenador Pedagógico frente à formação de professores no ensino regular: os desafios para a Educação Inclusiva* têm como objetivo verificar de que forma o coordenador pedagógico contribui na formação de professores que atuam na Educação Inclusiva da rede municipal de educação de Ladário/MS.

Na parte IV, cujo título é “O Coordenador Pedagógico: algumas reflexões sobre a sua atuação”, os autores discutem o trabalho do coordenador pedagógico em relação ao seu papel na formação docente, à organização do trabalho pedagógico e às relações de poder na escola.

Ferreira e Caldeira, no texto intitulado *As concepções do professor alfabetizador de 2º ano do ensino fundamental acerca da atuação do Coordenador Pedagógico na formação docente* tiveram como obje-

tivo identificar as concepções de professoras do 2º ano do Ensino Fundamental quanto a atuação do coordenador pedagógico no processo formativo dos docentes. Dados analisados pelas autoras indicaram que a identidade profissional do coordenador pedagógico está em construção, incorporando as diversas atribuições dos especialistas em educação que atuavam anteriormente na área. Constataram também que a imagem de coordenador tarefeiro ainda é uma presença na escola, enquanto que sua atribuição de formador geralmente acaba sendo relegada a um segundo plano.

O texto de autoria de Pereira e Santos, *Coordenação Pedagógica e relações de poder: algumas reflexões* destacam as relações de poder implicadas na atuação do coordenador pedagógico, tomando como ponto de partida algumas situações ocorridas em uma escola pública estadual do Estado de Mato Grosso do Sul. Embasados na concepção foucaultiana de poder foi possível analisar algumas das correlações de força em que este profissional está inserido. A pesquisa revela a existência de atuações conflitantes, apontando para o fato de que o coordenador pedagógico, em sua atuação, exerce poder, mas está também a ele sujeito.

Bezerra no texto *Os desafios da Coordenação Pedagógica em escolas municipais de Bataguassu e Brasilândia/MS*, apresenta os desafios da prática do professor enquanto coordenador pedagógico, destacando as expectativas da formação continuada nas escolas municipais estudadas, situadas nos municípios mencionados. O objetivo consistiu em conhecer as questões que envolvem o trabalho do coordenador pedagógico na escola pública e que contribuem para a definição de seu papel na organização da formação continuada.

O texto de Cardoso *et al. Contribuições da Coordenação Pedagógica frente às diferentes nuances do trabalho didático*, buscou identificar as contribuições do coordenador pedagógico frente às questões pertinentes ao trabalho didático no âmbito da escola. Segundo os autores as atribuições do coordenador devem ser definidas. Esse profissional deve também apresentar sólidos conhecimentos na sua área de atuação e exercer sua função articuladora na organização do trabalho didático, de forma a promover práticas pedagógicas coletivas e participativas.

A parte V é intitulada “O Coordenador Pedagógico e a Indisciplina”. Os autores refletem sobre os problemas de indisciplina e violência enfrentados pelos coordenadores pedagógicos nas escolas e sobre os limites e possibilidades de mediação desses conflitos para garantir a qualidade do ensino e da aprendizagem.

No texto *Os Desafios da Coordenação Pedagógica frente à indisciplina escolar: teoria e prática*, Silva e Fonseca têm como principal objetivo realizar uma análise de como é debatido o assunto em questão, partindo-se das ideias e reflexões teóricas realizadas por autores que se detém sobre o tema. Apresentam um recorte de uma pesquisa sobre a indisciplina escolar nos anos finais do ensino fundamental em uma escola pública, relacionando os papéis dos principais agentes atuantes no processo de ensino e aprendizagem, a saber: professores, pais, alunos e coordenadores pedagógicos.

O texto de autoria de Braz, intitulado *Indisciplina Escolar: fatores internos e externos* tem como objetivo elucidar os fatores internos e externos que induzem os alunos a conflitos e violência em sala de aula, interferindo na qualidade do ensino e da aprendizagem.

Constatou-se que a escola possui uma concepção de disciplina e indisciplina focada na obediência a regras, as quais não derivam de princípios e da coletividade. Esse estudo propõe uma reorganização da escola no âmbito administrativo e pedagógico, assim como na relação com as famílias em busca da superação desses fatores.

Finalizando, a parte VI do livro intitulada “O Coordenador Pedagógico e os Processos de Avaliação”, aborda o papel do coordenador frente às avaliações institucionais.

O texto *As ações implementadas pela Coordenação Pedagógica em escolas da rede pública de ensino para a melhoria do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica*, de autoria de Fernandes *et al.*, objetiva explicitar o trabalho do coordenador pedagógico frente à organização da gestão pedagógica e os seus resultados em avaliações institucionais, pois elas se configuram importantes acontecimentos dentro do calendário escolar das escolas públicas brasileiras.

Ao final desta apresentação, registra-se o agradecimento pelos textos elaborados pelos autores professores da UFMS, das Secretarias de Educação e especialmente aos professores da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Universidade Federal do Ceará (UFC) e Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) pela socialização das experiências desenvolvidas no âmbito das suas Instituições enriquecendo o debate sobre a temática de formação continuada para Coordenadores Pedagógicos. Com a realização deste Curso e os livros elaborados pelas IES espera-se que os debates suscitados possam contribuir para a efetivação do princípio da gestão democrática nas escolas públicas.

As Organizadoras

Parte I

REFLEXÕES SOBRE O CURSO DE COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: PROCESSO FORMATIVO E O PERFIL DOS COORDENADORES PEDAGÓGICOS





O curso de pós-graduação *lato sensu* em Coordenação Pedagógica, do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica, no contexto nacional e no estado de Mato Grosso do Sul

Aureotilde Monteiro¹
Solange Jarcem Fernandes²

Resumo

O artigo teve como objetivo trazer informações sobre a implantação e operacionalização dos cursos de Pós-Graduação *lato sensu* em Coordenação Pedagógica coordenados na UFMS pelo Núcleo de Gestão do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação. Os cursos implementados tiveram como objetivo a formação continuada de coordenadores pedagógicos que atuavam em escolas públicas da educação básica do estado de Mato Grosso do Sul. A proposta formativa do curso visou integrar os processos educativos para a organização do trabalho pedagógico no contexto da gestão democrática.

¹ Mestre em Educação. Coordenadora, Professora e Orientadora do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica/ UFMS. Professora do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação/UFMS.

² Doutora em Educação. Vice Coordenadora, Professora e Orientadora do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica/UFMS. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da UFMS. Professora do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação/UFMS.

Introdução

O Curso de Pós-Graduação *lato sensu* em Coordenação Pedagógica foi implantado em 2009, pelo Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica/ SEB/ MEC, para atender a formação dos coordenadores pedagógicos das escolas públicas da educação básica. Essa proposta de formação tem como pressuposto formativo articular e integrar os processos educativos para a organização do trabalho pedagógico realizado por esse profissional considerando nessa formação os contextos da gestão democrática, princípio basilar para a concretização da melhoria da qualidade social da educação básica.

A importância do papel pedagógico do coordenador no atual contexto se deve à necessidade de consolidar no *lôcus* da escola, o Projeto Político Pedagógico (PPP) estabelecido como exigência legal no atendimento ao princípio da gestão democrática. No exercício de sua função, os coordenadores devem exercê-la de forma democrática, reafirmando, No exercício de sua função, os coordenadores devem exercê-la de forma democrática, reafirmando “[...] a necessidade de um repensar crítico das próprias atitudes pessoais, na direção de um relacionamento social mais cooperativo e democrático” (Paro, 2006, p. 18).

Este livro registra partes das experiências do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica ocorrida no Estado de Mato Grosso do Sul desenvolvido pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) por meio do Núcleo de Gestão Escolar do Curso de Pedagogia, campus Campo Grande, que coordenou a oferta do curso em duas versões, a primeira no período

de 2010/2012 e a segunda no período de 2013/2015. Participaram dessas duas formações, respectivamente 160 (cento e sessenta) e 400 (quatrocentos) coordenadores da educação básica das escolas públicas das redes municipais e estadual de ensino.

O Programa Nacional da Escola de Gestores e o Curso de Coordenadores Pedagógicos como política de formação à distância

O Curso foi implantado em 2010, nacionalmente, como parte do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica/SEB/MEC, vinculado ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), formulado como uma das políticas para a educação básica. O curso foi desenvolvido na modalidade de Educação a Distância com a utilização das tecnologias de informação e comunicação e a realização de encontros presenciais para as orientações e avaliações do processo formativo. Esse curso teve como foco a gestão pedagógica articulada ao princípio da gestão democrática estabelecida pela legislação educacional e também sua constituição enquanto exigência histórica e social. Entende-se que é na escola que o trabalho educativo é planejado, organizado e avaliado, tendo como fim a aprendizagem e a permanência dos alunos da educação básica garantindo o direito à educação e à qualidade social do ensino (Monteiro; Fernandes, 2016).

O objetivo do curso foi o de formar, em nível de pós-graduação, coordenadores pedagógicos que atuam em escolas públicas de educação básica, oportunizando situações de trabalho que propiciem o desenvolvimento de análises e de resolução de problemas do coti-

diano escolar, bem como a elaboração e a organização de propostas que visem a melhoria do trabalho pedagógico e dos processos de ensino e aprendizagem, na perspectiva da gestão democrática. Para o alcance desse objetivo geral foram elencados cinco objetivos específicos que se traduziram: 1) na reflexão do trabalho pedagógico em relação à gestão democrática; 2) na compreensão da escola e das suas determinações; 3) nas práticas da coordenação para a realização do processo de ensino e aprendizagem; 4) no trabalho conjunto com o professor; e 5) na construção coletiva do Projeto Político Pedagógico (Brasil, 2009, p. 7-8).

O MEC estabeleceu no documento de orientação, elaborado pela Secretaria de Educação Básica (SEB), um perfil do egresso do curso contemplando os aspectos da sua prática como coordenador pedagógico (Brasil, 2009, p. 8-9):

- Aprofundar a compreensão da educação escolar como direito fundamental do cidadão e como instrumento de emancipação humana no contexto de uma sociedade com justiça social;
- Comprometer-se com a qualidade do trabalho pedagógico desenvolvido na escola, participando dos processos de elaboração, implementação e avaliação do Projeto Político-Pedagógico e assegurando a participação efetiva de toda a comunidade escolar;
- Incentivar o desenvolvimento de práticas educativas que promovam a melhoria do processo de ensino-aprendizagem, a articulação e a integração das ações pedagógicas;

- Participar do fortalecimento da gestão democrática do ensino por meio da construção do trabalho coletivo e da articulação da unidade escolar com as diretrizes propagadas pelo sistema de ensino;
- Compreender a realidade escolar e a gestão dos processos educativos nas dimensões social, política, cultural, econômica e pedagógica.
- Valorizar a vivência investigativa e a busca do aperfeiçoamento profissional contínuo;
- Compreender os meios de comunicação como espaços de produção, socialização e disseminação de informações, saberes, conhecimentos e culturas e, portanto, como possibilidades de descentralização de poderes e de promoção da autonomia;
- Dominar e utilizar ferramentas tecnológicas no campo da organização dos processos de trabalho nos sistemas e unidades de ensino, tomando-as como importantes ferramentas para a realização da gestão democrática da educação.

Os princípios que orientam a Proposta Pedagógica do Curso estão relacionados ao direito à educação, à gestão democrática, à formação continuada, à teoria e à prática e a integração dos elementos curriculares. Nesse sentido o Curso pressupõe o direito à educação e a gestão democrática como condições para o processo formativo, articulando formação continuada crítica para subsidiar a reflexão sobre a teoria e a prática das ações efetivas do cotidiano escolar. Além disso, o princípio da integração dos elementos curriculares

das diferentes áreas do saber que constituem a proposta pedagógica é que irá atender as diferentes especificidades dessa formação considerando que

[...] deverá promover a integração dos conhecimentos sobre os processos de gestão e organização do trabalho educativo com discussões e reflexões sobre a prática pedagógica à luz de um referencial teórico-metodológico fundamentado na perspectiva crítico transformadora (Brasil, 2009, p. 9-10).

A proposta curricular do Curso determinou momentos de reflexões teóricas e práticas, para redimensionar as práticas pedagógicas dos coordenadores pedagógicos, visando contribuir para a melhoria da qualidade social da educação básica pública. Nesse processo o enfoque do trabalho formativo se deu pela compreensão da função e da importância do papel do coordenador pedagógico na consolidação do processo educativo, dimensionando o alcance de suas ações, das dificuldades e alternativas que se apresentam no cotidiano das escolas públicas (Monteiro; Fernandes, 2017).

A proposta do Curso foi nacional e elaborada com a participação de algumas Instituições de Ensino Superior (IES). Ressalta-se, porém que a padronização do conteúdo de base nacional da Proposta Curricular pode ser adequada aos diferentes perfis das IES que aderiram ao Programa, como por exemplo, a definição das atividades avaliativas, as orientações dos Trabalhos de Conclusão de Curso e outras dinâmicas específicas relacionadas ao conteúdo básico e aos objetivos propostos.

Na proposta nacional, o Curso estabeleceu o estudo das seguintes temáticas: a) realidade escolar; b) organização do ensino e do projeto político pedagógico da escola; c) processos de ensino e

aprendizagem; d) cultura e currículo; d) processos comunicacionais na escola; e) planejamento e avaliação; e, f) política educacional. Nessa organização curricular as temáticas foram articuladas em um eixo denominado Organização do Trabalho Pedagógico que abrangeu a função da Coordenação Pedagógica na escola e na sala de aula, sendo a escola compreendida como *lócus* social e de formação humana e a sala de aula como espaço em que se realiza a prática educativa (Brasil, 2009, p. 11-12).

A proposta nacional foi organizada no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) na Plataforma *Moodle*, composta por dez Salas Ambientes obrigatórias. São elas: Introdução ao Curso e ao Ambiente Virtual; Realidade Escolar e Trabalho Pedagógico; Projeto Político-Pedagógico e Organização do Ensino; Currículo, Cultura e Conhecimento Escolar; Avaliação Escolar; Práticas e Espaços de Comunicação na Escola; Aprendizagem Escolar e o Trabalho Pedagógico; Políticas Educacionais e Gestão Pedagógica e a Sala Metodologia do Trabalho Científico. Contou ainda com uma Sala denominada Tópico Especial, cuja temática era optativa.

Essa proposta de formação para a Coordenação Pedagógica procurou rever e compreender as especificidades da prática pedagógica e as articulações com o ensino, aprendizagem, com as metodologias de cada área do conhecimento, o planejamento e a avaliação.

Além disso, a proposta nacional estabeleceu no seu fluxo curricular o oferecimento do Curso em 12 (doze) meses, e que as Salas Ambientes funcionassem de forma concomitante durante todo o desenvolvimento do curso, propiciando a articulação entre os objetivos e os conteúdos de cada Sala. Isto possibilitaria a reflexão a partir

do fazer pedagógico-institucional, da estruturação e dos desafios do ato educativo, além de proporcionar possibilidades de síntese sobre as inter-relações existentes entre os níveis micro e macro das políticas educacionais (Brasil, 2009, p. 11-13).

O Curso de Coordenação Pedagógica no contexto do Estado de Mato Grosso do Sul/ UFMS

O Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica foi implantado em Mato Grosso do Sul em 2010. Esse processo iniciou-se em 2009, com a participação da equipe de Coordenação do Curso da UFMS em reunião com a equipe técnica do MEC para conhecimento da proposta e do Projeto do Curso, para organização e planejamento das ações necessárias para a implantação. Para esta implantação contou-se com a parceria da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME/MS), da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED/MS) e das Secretarias Municipais de Educação do Estado.

Na primeira oferta, ocorrida em 2010/2012 trabalhou-se com apenas 4 (quatro) turmas para atender uma demanda de 160 (cento e sessenta) pós-graduandos, sendo 80 (oitenta) integrantes da rede estadual de ensino e 80 (oitenta) da rede municipal.

Registra-se que na rede pública de ensino de Mato Grosso do Sul, a demanda por essa formação era de aproximadamente 3.000 (três mil) coordenadores e se constituía uma reivindicação dos profissionais da área desde os anos de 1980. Foi considerado um avanço no estado por ter ocorrido pela primeira vez um atendimento de um curso de formação em nível de pós-graduação nessa área específica,

realizado por uma universidade pública. Além disso, possibilitou o início do atendimento de uma demanda por formação, solicitada pela categoria e pelas redes públicas de ensino.

Esse primeiro atendimento foi realizado em apenas 19 (dezenove) municípios do Estado; o critério de escolha se deu pela proximidade geográfica de Campo Grande, campus da UFMS, local da Coordenação do Curso.

Em relação às redes públicas, a rede estadual de ensino optou por encaminhar para participar do curso os especialistas em educação com formação em Supervisão Escolar atuantes no Ensino Fundamental e Médio e as redes municipais optaram pela indicação dos coordenadores do Ensino Fundamental.

Na segunda oferta do Curso, realizada em 2013/2015 foram compostas 10 (dez) turmas, com um total de 400 (quatrocentas) vagas, sendo 200 (duzentas) para a rede estadual e 200 (duzentas) para as redes municipais. Essa oferta atendeu 64 (sessenta e quatro) municípios do Estado que aderiram às exigências estabelecidas no Projeto, pois ele implicava em atendimentos de contrapartidas das redes públicas para operacionalização do processo formativo.

Nessa segunda formação registra-se que em relação ao atendimento da demanda a rede estadual optou como prioridade indicar os coordenadores pedagógicos que atuavam no Ensino Médio, e as redes municipais optaram por encaminhar os coordenadores pedagógicos do Ensino Fundamental, da Pré-Escola e da Educação de Jovens e Adultos.

A Organização e o Planejamento no âmbito da Coordenação do Curso

A primeira oferta do Curso trabalhou com o Projeto original estabelecido pelo MEC, tendo o fluxo curricular a seguinte organização:

- Dez Salas Ambientes que eram apresentadas simultaneamente em períodos de nove a doze semanas dependendo da carga horária de cada Sala Ambiente.
- Introduziu-se a Sala denominada Introdução ao Curso e ao Ambiente Virtual concomitantemente com a Sala Realidade Escolar e Trabalho Pedagógico e com a Sala Projeto Político-Pedagógico e Organização do Ensino.
- A Sala denominada Metodologia do Trabalho Científico funcionou concomitantemente com todas as Salas Ambientes, pois ela visava promover a articulação teórico/prática com os conteúdos trabalhados no curso para subsidiar a escolha da temática e a organização do Trabalho de Conclusão de Curso.
- A Sala Ambiente Tópico Especial constava de três temáticas distintas, com a opção de se escolher uma temática entre as oferecidas. Optou-se pela Sala Leitura e Formação de Mediadores por se entender que naquele momento essa temática apresentaria maiores contribuições para o processo formativo.

- É necessário esclarecer que as Salas permaneceram abertas durante todo o período de execução do Projeto pelo excessivo número de atividades constantes no modelo proposto pelo material do curso, o que dificultou a sua realização nos períodos programados.

Na segunda oferta o fluxo curricular e o quantitativo das atividades foram alterados pela Coordenação em conjunto com os professores que atuaram na primeira versão do curso. Essa alteração deu-se também em função das dificuldades dos pós-graduandos em trabalhar com os estudos e com a realização das atividades de dois conteúdos específicos simultaneamente, apesar da interligação das temáticas oferecidas.

O fluxo curricular dessa segunda versão ficou assim estabelecido:

- As Salas não foram mais apresentadas de forma simultânea como na primeira versão, e sim de forma sequencial, com tempo de duração variando entre oito a doze semanas de acordo com a carga horária. Na apresentação da Sala Introdução ao Curso e ao Ambiente Virtual estabeleceu-se o tempo de duração ampliado para oito semanas, possibilitando um maior tempo para o pós-graduando navegar no curso e ter acesso às ferramentas propostas pelo ambiente virtual de aprendizagem e, concomitantemente, trabalhou-se com a Sala Realidade Escolar e Trabalho Pedagógico.

- A Sala Ambiente Projeto Político Pedagógico e Organização do Ensino foi introduzida posteriormente, pois seu conteúdo complementava a temática abordada na Sala Realidade Escolar e Trabalho Pedagógico, principalmente em relação à análise e reflexão do trabalho pedagógico fundamentadas no documento Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, *lócus* de trabalho dos pós-graduandos.
- As demais Salas foram trabalhadas sequencialmente, considerando as abordagens das temáticas, avaliação, ensino e aprendizagem, das práticas comunicacionais na escola, da cultura e currículo educacional, das políticas educacionais, da metodologia do trabalho científico e das práticas em relação à atuação do Coordenador na perspectiva da gestão democrática no contexto da escola pública.
- A Sala Ambiente Metodologia do Trabalho Científico (MTC), articulada com as demais salas, foi introduzida a partir do quarto mês do curso com uma duração de oito meses consecutivos; essa Sala foi concluída com a designação dos pós-graduandos para elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) sob a orientação de mestres e doutores vinculados às temáticas propostas em seus projetos de pesquisa.

Quanto às atividades propostas nas Salas Ambientes, na primeira oferta foram trabalhadas todas as atividades propostas conforme as orientações do projeto do MEC. Entretanto, esse quantitativo

de 105 (cento e cinco) atividades foi considerado excessivo pelos professores das Salas e pela Coordenação do curso. Por essa razão foi necessário ampliar o prazo para que os alunos concluíssem as atividades e consequentemente houve necessidade de alterar o cronograma geral do curso, que passou de 12 (doze) para 18 (dezoito) meses, considerando que os objetivos definidos para as atividades não tinham sido atingidos em sua totalidade.

Tendo em vista o quantitativo e a complexidade das atividades, houve necessidade, além da ampliação de prazo, de reoferta de Salas para o cumprimento do mínimo exigido pelo processo de avaliação. Na segunda oferta em 2013/2015, optou-se por selecionar um mínimo de atividades que garantissem com qualidade o alcance dos objetivos de cada Sala; nessa versão o número total de atividades foi reduzido para 49 (quarenta e nove), possibilitando o cumprimento do cronograma das Salas (Monteiro; Fernandes, 2017).

Articulação institucional e organização do curso

A articulação institucional deu-se com a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED/MS) e com as Secretarias Municipais de Educação (SEMEDs). A SED/MS cedeu os Núcleos de Tecnologia Educacional (NTEs) e sua equipe técnica para a realização dos encontros presenciais. Esses técnicos passaram a compor a equipe de execução tecnológica do Curso nos Polos, participando como assistentes de turma.

Em relação às Secretarias Municipais de Educação que participaram do Curso, houve articulação no sentido de solicitarem aos gestores escolares a garantia de que os coordenadores pedagógicos

cursistas tivessem asseguradas as horas necessárias ao desenvolvimento das atividades do Curso. A essas Secretarias coube também a cobertura das despesas de alimentação e hospedagem dos cursistas, por ocasião do deslocamento aos Polos para participação nos encontros presenciais.

Quanto a esses encontros presenciais, foi estabelecida a sua obrigatoriedade para todos os pós-graduandos – tanto os vinculados à SED/MS como aos vinculados às SEMEDs – para recebimento das orientações gerais do Curso e das disciplinas, realização das avaliações presenciais, discussões das temáticas e orientações relativas aos Trabalhos de Conclusão de Curso.

Na primeira oferta, atendeu-se 19 (dezenove) dos 79 (setenta e nove) municípios do Estado. A opção foi trabalhar com quatro turmas num total de 160 (cento e sessenta) matrículas, de uma demanda de aproximadamente três mil coordenadores pedagógicos na rede pública de Mato Grosso do Sul³, por se tratar de um curso piloto na UFMS. Foram ofertadas 80 (oitenta) vagas para a Rede Estadual de Ensino e 80 (oitenta) vagas para as redes municipais que aderiram ao Curso, observando os critérios do Projeto. Nesta formação, a rede estadual de ensino optou por encaminhar os especialistas em educação com formação em Supervisão Escolar e os municípios encaminharam os coordenadores do Ensino Fundamental.

Na segunda oferta, atendeu-se 64 (sessenta e quatro) municípios, com 400 (quatrocentas) matrículas. Trabalhou-se com 10 (dez) polos, com 40 (quarenta) pós-graduandos matriculados em cada polo que funcionavam nos Núcleos de Tecnologia Educacional

³ Ressalta-se que no estado de Mato Grosso do Sul, foi a primeira vez em que houve oferta desta formação por IES pública. Essa formação era reivindicada pelos profissionais da área desde a década de 1980.

(NTEs) da SED/MS, nos municípios de Aquidauana, Campo Grande (dois polos), Corumbá, Coxim, Dourados, Naviraí, Ponta Porã e Três Lagoas. Além desses, foi também instalado o Polo chamado de Campo Grande III, funcionando na diretoria do Núcleo de Informática do Sistema Municipal de Ensino de Campo Grande. Nessa oferta de 2013, as vagas foram destinadas somente para supervisores pedagógicos/ coordenadores pedagógicos ou profissionais que à época exerciam função equivalente. Optou-se ainda por estender a formação aos coordenadores que exerciam as ações pedagógicas nas respectivas secretarias municipais de educação. Foram abertas também vagas para os técnicos da Secretaria de Estado de Educação que exerciam funções equivalentes ou que coordenavam a equipe pedagógica que atuava nas escolas públicas estaduais. As secretarias municipais, nesse processo, priorizaram a participação dos coordenadores pedagógicos das etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental e a SED/MS priorizou a participação dos coordenadores do Ensino Médio.

O processo de inscrição e seleção dos pós-graduandos em ambas as ofertas ocorreu com base nos critérios estabelecidos pelo MEC, por meio da Plataforma de Formação. Como não houve a adesão de alguns municípios considerados prioritários⁴ a Coordenação abriu vagas para todos os municípios do estado que não haviam sido atendidos na primeira oferta.

Para compor o corpo docente do Curso, a Coordenação convidou/designou Professores mestres e doutores cuja área de atuação estivesse ligada ao tema da Sala. Esses Professores eram vinculados não só à UFMS, como também à Universidade da Grande

⁴ Foram considerados pelo MEC como municípios prioritários os que apresentavam baixo índice no Ideb.

Dourados (UFGD), à Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), e à Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Fizeram parte também do corpo docente professores das Secretarias de Educação do Estado e dos Municípios de Mato Grosso do Sul que tivessem obtido a titulação de mestres ou doutores pela UFMS.

Quanto a gestão financeira dos recursos coube a UFMS a gestão dos recursos referentes à operacionalização do Curso, e ao MEC/FNDE o custeio das bolsas pagas aos professores, coordenadores e assistentes de turmas. A primeira oferta foi executada com recursos centralizados na UFMS e na segunda oferta os recursos foram descentralizados para a Fundação de Apoio à Pesquisa, ao Ensino e a Cultura (FAPEC) que propiciou condições mais ágeis na execução das ações.

Acompanhamento e Avaliação dos pós-graduandos

Os assistentes de turma, lotados nos Polos, tinham responsabilidade exclusiva de oferecer aos alunos o apoio tecnológico que o curso requeria e que os Núcleos de Tecnologia pudessem assegurar em relação ao uso das ferramentas disponíveis na plataforma do Curso, bem como do controle dos registros das postagens das atividades propostas nos prazos estabelecidos. Ressalta-se que a orientação pedagógica sempre foi exclusiva dos professores que orientaram a elaboração das atividades e procederam à correção das mesmas.

Os assistentes de turma estiveram online, à disposição dos alunos, todo o tempo de desenvolvimento das Salas Ambientes, para as orientações que lhes fossem solicitadas, relativas às questões tecnológicas. Os pós-graduandos que residiam nos municípios polo

tiveram a possibilidade de acesso e frequência aos NTEs; entretanto os alunos que residiam nos demais municípios jurisdicionados a esses Polos dependiam de deslocamentos para visitas aos NTEs. Como muitos residiam em zona rural, a dificuldade de acesso ao contato pessoal com o assistente era ainda maior.

Esse processo de monitoramento e/ou acompanhamento dos alunos ocorreu mediante controles parciais de acesso ao ambiente, postagem de atividades nos prazos, registros de frequência nos encontros presenciais e produção de relatórios. Em relação aos cursistas que deixavam de acessar o sistema, foram estabelecidos contatos pela Coordenação do Curso com as Secretarias Municipais de Educação e/ou com a Secretaria Estadual, para constatar o porquê do absenteísmo ou da possível desistência. Além disso, os assistentes de turma procuravam entrar em contato com o cursista por correio eletrônico ou telefonemas para indagar das possíveis causas do não acesso ao sistema. Na maioria das vezes, esses contatos não obtiveram sucesso, não conseguindo respostas das reais causas do absenteísmo ou desistência.

Quanto ao resultado do processo de avaliação realizado pelos professores, constatou-se na primeira oferta que o desempenho foi considerado muito bom em virtude da predominância dos conceitos A e B obtidos pelos pós-graduandos nas Salas Ambientes. Contribuiu para esse desempenho a ampliação de prazos e, em alguns casos, a oportunidades de refazer as atividades avaliativas. Neste contexto, dos 160 (cento e sessenta) matriculados, verificou-se aprovação de 144 (cento e quarenta e quatro) cursistas e evasão de apenas 16 (dezesseis).

Em relação a 2013/2015, houve predominância dos conceitos A e B, em sete salas. Entretanto nesta oferta, duas salas apresentaram predominância do conceito C. Ressalta-se que, neste período, houve maior flexibilidade por parte dos professores nas disciplinas iniciais considerando que os alunos necessitavam de um maior tempo cronológico e pedagógico para sua inserção na proposta do curso. Nas demais salas estabeleceram-se critérios mais rígidos em relação à observação das normas técnicas e da produção acadêmica. Entretanto, foram oportunizadas situações de revisão das atividades avaliativas para aqueles que não conseguiram atingir o conceito mínimo para aprovação. Quanto aos resultados obtidos pelos 400 alunos matriculados a aprovação nessa oferta, nas Salas Ambientais, foi de 309 (trezentos e nove) cursistas, com registro de 91 (noventa e um) evadidos.

Em relação ao Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) constatou-se que este foi para a maioria dos alunos uma primeira incursão a uma investigação técnico-científica. As temáticas desenvolvidas nesses TCC articularam as questões relacionadas às práticas vivenciadas no cotidiano escolar em estreita ligação com as áreas de conhecimento trabalhadas no curso, além da análise do papel do coordenador pedagógico no contexto da gestão democrática. Constituiu-se também em um exercício que necessitou envolvimento do orientador e do orientando em relação às questões conceituais e metodológicas necessárias para a concretização da pesquisa.

Algumas Considerações

O Curso de Pós Graduação *lato sensu* em Coordenação Pedagógica, do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica, oferecido em Mato Grosso do Sul pela UFMS nos períodos 2010/2012 e 2013/2015, propiciou aos coordenadores pedagógicos das escolas públicas uma compreensão do seu papel no contexto da gestão democrática. Esse processo formativo, desenvolvido por meio de reflexões teóricas e trabalhos práticos, permitiu-lhes maior conhecimento da legislação que embasa sua função na escola e das áreas do conhecimento que tratam da organização do trabalho pedagógico no contexto escolar.

Pode-se considerar esse curso como um avanço no atendimento de uma demanda por formação nessa área específica, solicitada pela categoria e pelas redes públicas de ensino. Pela primeira vez esse curso foi oferecido por uma universidade pública, no Estado. Entretanto, apesar da ocorrência dessas duas ofertas, existe uma significativa demanda por essa formação na rede pública de Mato Grosso do Sul, ainda não atendida.

Apesar dos dados sistematizados terem demonstrado que os objetivos propostos pelo curso foram atingidos em relação ao desempenho dos cursistas, tendo em vista a obtenção maciça de conceitos A e B nas Salas Ambientais e nos Trabalhos de Final de Curso, evidencia-se a necessidade de novas pesquisas que permitam avaliar a atuação desse coordenador pedagógico no cotidiano da escola pública, no contexto da gestão democrática.

Nesse contexto, os índices de evasão, mesmo que estejam dentro dos padrões encontrados no contexto nacional ainda são altos,

considerando-se os investimentos públicos envolvidos nesse processo formativo. É necessário que se estabeleçam alguns mecanismos junto à Secretaria de Educação Básica/MEC, à Secretaria Estadual de Educação e às Secretarias Municipais de Educação no sentido de garantir a disponibilidade dos pós-graduandos para a realização dos estudos e das atividades obrigatórias do curso, possibilitando-lhes a participação efetiva nesse processo de formação. Dessa forma, se procuraria garantir o retorno desse investimento público em qualidade para a educação, no contexto estadual e nacional.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Pós-graduação Lato Sensu em Coordenação Pedagógica**. Brasília: MEC, 2009 (mimeo).

MONTEIRO, Aureotilde; FERNANDES, Solange Jarcem. Políticas de Formação: Primeiras avaliações do Curso de Especialização Lato Sensu em Coordenação Pedagógica da UFMS. *In*: MARÇAL, Edgar; ANDRADE, Francisco Ari de. **Gestão, Ensino e Tecnologias: Práticas Docentes, Experiências e as Tecnologias Digitais**. Campinas: Pontes Editores, 2016.

MONTEIRO, Aureotilde; FERNANDES, Solange Jarcem. A formação de coordenadores pedagógicos no estado de Mato Grosso do Sul no contexto do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica. *In*: MARTINS, Lelia Cristina Silveira de; MOREIRA, Talita de Jesus da Silva; MELO, Carlos José de (Orgs). **Formação Continuada de coordenadores pedagógicos à distância: múltiplas experiências**. São Luis: EDUFMA, 2017.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão Democrática da Escola Pública**. 3. ed. São Paulo: Atica, 2006.



A Formação de Coordenadores Pedagógicos: uma ideia a partir da construção e desconstrução no processo

*Lúcia Schneider Hardt¹
Neide Martins Arrias²*

Resumo

O texto visa apresentar alguns aspectos de uma experiência desenvolvida em educação na modalidade EAD, tendo em vista a figura do Coordenador Pedagógico. Formar coordenadores pedagógicos não significa apenas confirmar práticas em andamento, por vezes implica provocar rupturas e, na descontinuidade, iniciar novas práticas. Com o aporte filosófico de Bachelard e seus dois mundos – diurno e noturno – acrescido de outros autores e seus aportes filosófico-pedagógicos, o artigo discute a ideia de formação como o mais belo movimento humano em direção à decisão do que deve ser conservado e, por outro lado, o que deve ser modificado.

¹ Doutora em Educação, Vice Coordenadora e Professora do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica/UFSC. Professora da Universidade Federal de Santa Catarina.

² Doutora em Educação, Coordenadora e Professora do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica/UFSC. Professora da Universidade Federal de Santa Catarina.

Formar coordenadores pedagógicos não significa apenas confirmar práticas em andamento, por vezes implica provocar rupturas, e na descontinuidade iniciar novas práticas. Tomaremos como apoio teórico para este texto o filósofo Bachelard. O ato de conhecer, “dá-se contra um conhecimento anterior, destruindo conhecimentos mal estabelecidos”, afirma Bachelard (1996, p. 17). O curso de especialização para formar coordenadores pedagógicos é realizado em muitos Estados brasileiros, por meio de uma política pública, e tem como propósito fazer pensar a prática pedagógica em andamento nas escolas. Com frequência os cursistas desejam ver confirmadas suas práticas, imaginando que já está em andamento uma adequada articulação do projeto pedagógico com as dinâmicas educacionais. Somos, muitas vezes, capturados pela ideia do progresso cumulativo. Assim, um curso a mais de formação chega para confirmar o que já está em andamento. Apenas sofisticar o que já está em andamento. E se por meio de um curso fôssemos convocados a repensar o que anda sendo feito?

Antes, contudo, vale indagar: Quem são nossos estudantes? Quais suas expectativas e interesses?

São estudantes das escolas públicas (municipais e estaduais) do Estado de Santa Catarina, da turma de 2013/2014, que, por meio da modalidade EAD, teve acesso a uma especialização em coordenação pedagógica com carga horária de 360 horas. Os alunos estavam distribuídos em 12 polos: Blumenau, Brusque, Caçador, Criciúma, Concórdia, Florianópolis, Lages, Palmitos, Rio Negrinho, Quilombo, São Bento do Sul e Taió, o que demonstra a alta capacidade de abrangência e interiorização deste processo de formação. A maioria quase absoluta (90%) era do sexo feminino. Nosso

principal diagnóstico para combater a evasão desses cursos era o fato de que, apesar de serem profissionais da rede pública, apenas uma minoria (14%) fez sua graduação em universidade pública, ou seja, 86% estavam pela primeira vez estudando no espaço público. Em relação à pós-graduação, muitos já a possuíam, mas novamente 89% pagaram para isso, isto é, realizaram os estudos em instituições privadas. Neste diagnóstico inicial, 64% indicaram que trabalhavam mais de 40 horas semanais, por isso entendemos perfeitamente que 54% avaliaram que a maior dificuldade para concluir o curso seria a falta de tempo.

Esta falta de tempo ficou evidente, pois recebíamos de vários alunos pedidos de socorro, entre eles, destacamos este:

Estou muito feliz com o curso, apenas acredito que precisamos de mais tempo para estudo e não de menos materiais e atividades como alguns colegas haviam sugerido... precisamos valorizar mais nossa profissão enquanto coordenadores e os que ocupam a função por cargo de confiança precisam valorizar nossa profissão, pois pelo descaso de alguns outros profissionais pagam! Quero ser vista como uma profissional com identidade e funções próprias e não “um tapa-buracos” ou um apaga-incêndios da escola! Precisamos de ajuda para criar nossa identidade e para isso acredito precisamos de tempo para estudar. Portanto, S.O.S!!!!

Desejar adquirir do curso de formação condições para aperfeiçoamento profissional é um bom indicador e alcança a ideia de Bachelard em sua defesa de um novo espírito científico. Segundo o autor, formar-se não é se submeter a um instinto de conservação, pelo contrário, implica estar curioso para descobrir o que ainda deve ser superado em nossa prática. O espírito acomodado prefere manter respostas e práticas em vez de fazer perguntas e formular problemas.

Prefere aquilo que confirma suas convicções do que aquilo que o contradiz. Quando o instinto de conservação se instala no sujeito cessa o crescimento e a inovação. Sempre que o excesso de sossego nos toma, ocorre um afastamento da possibilidade de inovação.

Bachelard disponibiliza conceitos que podem dialogar conosco enquanto refletimos sobre a formação em um curso de especialização: conceito de “ruptura”, “obstáculo”, “vigilância epistemológica”, “História descontínua”, “razão aberta”, “novo espírito científico”. O conhecimento científico implica uma constante retificação do saber. Esta retificação acontece por meio de um diálogo entre razão e experiência, uma razão que precisa desaprender algumas coisas, precisa romper com alguns vícios do pensamento e da prática. Trata-se da vigilância epistemológica e da ideia de ruptura. Significa deixar de pensar e fazer determinadas coisas em função de uma razão aberta que retifica o que então era considerado adequado. Nessa direção, a pedagogia oriunda dessa filosofia é uma pedagogia criativa, aberta, que mostra a beleza de um espírito que se movimenta, pois:

Logo compreende que toda posição [...] pode ser deslocada e desempenhar um papel provisório. A plenitude do ser estático cede lugar às ondulações do ser dinâmico. Os vazios do futuro interferem na plenitude das impressões presentes. Os motivos para mudar abalam os motivos para permanecer. A própria experiência se hierarquiza. Ela se dispõe em série de realidade crescente, ou melhor, de realização crescente, o mais real sendo retificado, o mais afastado das noções primeiras (Bachelard, 2008, p. 80).

O novo espírito científico libera o sujeito curioso das experiências pesadas, comuns e o coloca à disposição da novidade que, em geral, exige ruptura consolidando descontinuidades. No caso de

um curso de formação, sair da zona de conforto pode perturbar inicialmente o cursista/coordenador, mas será o caminho para efetivamente produzir efeitos de sua formação na prática da escola. Isto não significa dizer que nada será conservado, pelo contrário, o que já acontece na escola é fruto do esforço e criatividade do docente, contudo, o que já está aí não é ainda suficiente, não retrata toda a possibilidade de inovação. Nesse contexto, não está em questão uma lógica do déficit – que significaria dizer, a escola está sempre em dívida com a sociedade. Trata-se de afirmar que a escola é tão vital como a sociedade e nesses termos o tempo de pensar e criar não cessa, pois, os desafios que nos alcançam são sempre outros. Superar a lógica da continuidade, do cumulativo implica afirmar uma vida que chega sem avisar, e exige do educador capacidade de resposta nova em função de uma presença inusitada.

Biesta (2013), em seu livro “Para além da aprendizagem-Educação democrática para um futuro humano”, insiste em afirmar que a questão do momento não é dizer como as escolas podem transformar os estudantes em cidadãos democráticos, talvez a questão a ser formulada seja a seguinte: “De que tipo de escolas precisamos para que as crianças e os estudantes possam agir? Quanta ação é realmente possível em nossas escolas?” (Biesta, 2013, p. 181). Este é um exemplo típico de como precisamos enfrentar a continuidade, o cumulativo a favor da inovação. A nova pergunta altera a ordem da prática de uma escola e um curso de formação também deve provocar isso.

Os temas dos TCCs (trabalhos de conclusão de curso) na etapa final de formação dos coordenadores pedagógicos revelaram em parte esse desafio: temas como aprendizagem, disciplina, currículo,

avaliação, violência, retirado das práticas escolares para pensar outra vez o que eventualmente podem produzir de novo na escola. A vida na escola mostra-se em seu excesso, em sua exuberância, em sua fragilidade. A vida parece não caber na escola, talvez por isso ficamos tantas vezes seduzidos em repetir o efeito *Procusto*, uma alegoria da intolerância. Apesar da diversidade da vida na escola, o ser humano tende a agir como Procusto, colocando medidas e formatos iguais para o que é tão diferente. O mito, bem sintetizado por Barbosa, tem o seguinte enredo:

Procusto era um ladrão que vivia de roubar quem passasse pela estrada que ligava Mégara a Atenas; só poderia cruzar seu caminho quem passasse por um terrível julgamento, o bandido possuía uma cama de ferro de seu tamanho exato, nenhum centímetro a mais ou a menos, onde ele fazia sua vítima deitar-se, se a pessoa fosse maior que a cama amputava-lhe as pernas, se fosse menor era esticada até atingir o tamanho desejado. Esse horror só teve fim quando o herói Teseu fez a ele o mesmo que ele sempre fazia às suas vítimas, colocou-o na cama, mas um pouco para o lado, sobrando assim a cabeça e os pés que foram amputados pelo herói (Barbosa, 2015, p. 1).

Quando insistimos com a continuidade, com a conservação, nos tornamos um Procusto, que cortamos pernas, ou esticamos “membros” para confirmar o que deve ser preservado. Como devemos, por exemplo, tratar da violência na escola? Já fizemos várias tentativas, com medidas iguais para todos, não seria o caso de romper com algumas práticas para pensar em novas estratégias? Um curso de formação tem esse propósito, não se trata de desautorizar o que já é efetivo, mas dar ao efetivo a possibilidade de deslocar-se a favor de quem vive na escola. Poderíamos nos perguntar: Temos

como avaliar se o curso de especialização produziu esses deslocamentos em seus “alunos”? Em alguma medida, sim, analisando seus textos, as atividades avaliativas realizadas, os debates nos polos; mas, mais do que isso, importa reafirmar sempre de novo que um curso de formação não se esgota nas burocracias administrativas (apesar de importantes), mas deve nos fazer pensar para além do tempo de certificação e das aulas dadas e atividades feitas. Assim, o que o curso pretendeu foi deixar nas mãos dos educadores oportunidades, textos, reflexões para seguir pensando sobre a escola e suas possibilidades de inovação.

Durar no tempo não é uma ação fixa, imóvel. O que dura é aquilo que vibrou, de repente estabiliza, mas pode vibrar novamente pela memória e pelo vigor do que ficou estudado/escrito. Também poderá deixar de vibrar quando o que ficou registrado não expresse com beleza o que foi vivido. Com essas palavras fizemos a apresentação do livro (2014) sobre coordenação pedagógica, instigando nossos alunos e leitores do livro a pensar sobre duração e mudança. Mesmo o curso tendo findado, pode seguir vivo, se o que ele pretendeu fazer acontecer com o educador continuar vibrando, tal como Bachelard nos aponta.

Então, o que dura e o que permanece? Segundo Bachelard, só permanece aquilo que tem razões para recomeçar. Em Bachelard o ato criador é ato de aprender a iniciar um gesto no mundo para dar outro curso às coisas através do esforço manual/corporal integrado ao intelectual, ou seja, pensamento em ato.

Nesse cenário o que pode constituir-se em um obstáculo epistemológico que nos impeça de avançar. Em geral, os obstáculos

começam com as ideias primeiras. A sedução da prática por vezes nos faz ver o que convém, o que é mais adequado inicialmente. O primeiro critério de formação é enfrentar as experiências primeiras. Formar-se implica, por vezes, ir contra o que já se apresenta como verdade, enfrentar o que sempre já sabemos fazer. Segundo Fonseca (2008, p. 366),

a atividade acadêmica intelectual se dá em ambiente de dúvida e inquietação. Assim, todas as práticas científicas e pedagógicas devem estar lastreadas por relações positivas. Com isso, o autor confere à prática acadêmica e científica um significado pedagógico-afetivo. O dogmatismo desconstrói toda criatividade e gera uma paralisa mental. O professor, na prática pedagógico-científica, pode ser muito menos alguém que ensina e mais alguém que desperta, estimula, provoca, questiona e se deixa questionar. Tal atitude permite estabelecer relações pedagógicas colaborativas, abertas e construtivas. A ambiência afetiva e pedagógica estimulará, com certeza, o aluno a criar, criticar, produzir, inovar, pesquisar etc.

Desta forma, todo empenho de um Coordenador Pedagógico representa sempre uma resposta a uma dúvida, a um problema. Ele não sabe antes o que deve ser feito em relação a todas as coisas que a escola apresenta, mas deve saber reunir esforços humanos, inteligência humana para resolver desafios. Diz ainda o autor que “é o sentido da dúvida e de problema é que dá a marca do verdadeiro espírito investigador. Se não houver problemas, não há respostas” (Fonseca, 2008, p. 367).

Assim, um curso de formação, em alguma medida, quer também formar pesquisadores, atuando em contextos muitos singula-

res e por isso precisando atuar como um pensador que reconhece. Seguindo Arendt:

Que a educação não deve ser vista como um espaço de preparação, mas deve ser concebida como um espaço onde os indivíduos podem agir, onde podem introduzir seus inícios no mundo, e com isso podem ser um sujeito. A questão educacional já não é, portanto, como engendrar ou “produzir” indivíduos democráticos. A questão educacional chave é como os indivíduos podem *ser* sujeitos, tendo sempre em mente que não podemos ser continuamente sujeitos, pois só podemos ser sujeitos *em* ação, isto é, em nosso ser com os *outros* (Arendt *apud* Biesta, 2013, p. 181).

Com isso, a vibração que possa ter sido iniciada com o curso deve prosseguir, durar, como nos disse Bachelard, é avançar no tempo considerando o que permanece vivo para alimentar nossa memória e nossa vontade de ação. Uma ação que envolve a todos, especialmente os alunos que são acolhidos pela escola.

Um outro obstáculo à inovação, segundo Bachelard, é a opinião, o oposto do perfil de um pesquisador. Segundo ele, a opinião pensa mal, não indaga, recita, apresenta prescrições, não cria encaminhamentos. Deixar-se seduzir pela opinião, alimentada em geral pelo que é comum, o que sempre se fez, porque não dizer pelo que é menor, medíocre, é o principal obstáculo a um espírito científico. Pelo contrário, o que deseja um curso de formação é criar condições para produzir no cursista/coordenador um estado de mobilização constante, dando lugar a uma razão aberta, criativa, arejada, leve.

Valeria aqui lembrar de um Bachelard noturno. Sim, existem dois, um diurno e outro noturno. Suas publicações contemplam esses dois cenários. O Bachelard diurno é esse que nos diz do novo

espírito científico, que nos faz reconhecer a ciência como uma constante retificação dos erros, por meio de um novo espírito científico que se concretiza por uma outra racionalidade.

Já o Bachelard noturno nos alcança a poesia, o devaneio da vontade, a função dos sonhos. Tomaremos um desses aspectos para prosseguir refletindo. A obra “A poética do espaço” nos desafia a pensar o lugar, o espaço, por meio de uma linguagem poética. Sua expressão nessas obras ditas noturnas tem outro tempero, o que faz dele um filósofo muito singular. Não está em questão desejar provar que existe uma coerência entre essas duas formas de apresentar-se, importa adentrar os contextos de pesquisa do filósofo para descobrir a riqueza de seu argumento e do seu pensamento.

O espaço, nossa casa, é o nosso canto, portanto, “é preciso dizer como habitamos o nosso espaço vital de acordo com todas as dialéticas da vida, como nos enraizamos, dia a dia, num canto do mundo” (Bachelard, 1988, p. 24). O espaço da escola também deveria ser nosso canto do mundo, um dos cantos em que seria vital viver com dignidade. Um espaço onde é possível sonhar e, segundo Bachelard, o grande benefício disso

é que a casa abriga o devaneio, a casa protege o sonhador, a casa permite sonhar em paz. Só os pensamentos e as experiências sancionam os valores humanos. Ao devaneio pertencem valores que marcam o homem em sua profundidade. O devaneio tem mesmo um privilégio de autovalorização. Ele usufrui diretamente do seu ser. Então, os lugares onde se *viveu o devaneio* reconstituem-se por si mesmos num novo devaneio. É exatamente porque as lembranças das antigas moradas são revividas como devaneios que as moradas do passado são imperecíveis dentro de nós (Bachelard, 1988, p. 26).

A escola deve ser esse espaço para o devaneio tanto de educadores como de alunos, o grande espaço para iniciar coisas no mundo. A escola é o lugar para viver alguns devaneios que serão protegidos, cuidados e compreendidos como um grande ensaio para a vida.

Veiga Neto no artigo “É preciso ir aos porões” faz uma apropriação muito interessante da metáfora da casa inspirado nessa obra de Bachelard. Ir aos porões tem um significado muito singular, pois implica compreender que o mundo social tem história e é bem mais complexo do que imaginamos e do que as próprias metanarrativas iluministas registraram. A casa composta de porões, andares intermediários e sótãos é tomada por Veiga Neto para anunciar:

Não considero razoável que alguém limite sua vida apenas ao piso intermediário, autobloqueando os acessos ao porão – onde se enraízam os pensamentos – e ao sótão – de onde se pode voar. Para nós que trabalhamos no campo da educação, qualquer desinteresse pela casa toda revela uma imensa falta de sensibilidade e até mesmo uma não compreensão do papel social que temos em nossas mãos. Penso que é absolutamente necessária a ocupação, do modo mais completo possível, de todas as dependências da casa onde alojamos as origens do nosso pensamento (o porão), onde desenvolvemos nossas práticas pedagógicas cotidianas (o piso intermediário) e de onde podemos nos lançar para tentar construir outros mundos (o sótão) (Veiga Neto, 2012, p. 272).

Ocupar a casa integralmente, ir até os porões sabendo que não “faz sentido pensar num porão de todos os porões”, importa indagar-se como e porque nos tornamos o que somos a partir de escolhas, de práticas que tomamos como as mais adequadas sem confrontá-las com outras possibilidades. Diz ainda Veiga Neto:

De onde vem essa centralidade que a pedagogia moderna atribui ao piso intermediário e ao sótão? Um rapidíssimo exercício genealógico nos dá a resposta. A pedagogia moderna nasceu justamente no cruzamento entre o transcendentalismo neoplatônico do Humanismo pós-renascentista e o mito judaico-cristão do salvacionismo redentorista. [...] O resultado mais visível disso tudo está no entendimento implícito – e que atravessa toda a Modernidade – de que pela ação transformadora da educação se dá a realização de certos atributos que seriam próprios do humano, o que no final garantiria a salvação redentora do Homem. Tais atributos são tomados a priori e pensados como espirituais ou naturais, ou políticos ou epistemológicos etc. Seja no ideário reformador comeniano, seja no naturalismo rousseauiano, seja no criticismo kantiano, seja no estruturalismo neomarxista, seja nas variadas formas das pedagogias construtivistas, o fato é que a redenção funciona como o Leitmotiv principal do pensamento pedagógico moderno e a escatologia como líquida e certa... Se quisermos usar a surrada expressão agora em moda, pode-se dizer que, até hoje – e talvez mais do que nunca –, esses topoi estão no DNA da pedagogia. Num país como o nosso, cujo pensamento pedagógico e correlatas práticas muito avançaram por obra das teorias educacionais críticas e das pedagogias libertárias, tudo isso é particularmente notável (Veiga Neto, 2012, p. 275-276).

É preciso visitar os porões significa investigar como cresceram e se propagaram essas promessas de salvação. “Poucos descem aos fundamentos nos quais se enraízam suas opções epistemológicas e, conseqüentemente, poucos conhecem o subsolo em que se alimentam suas convicções acerca da salvação por obra da educação” (Veiga Neto, 2012, p. 276).

Nessa crítica está envolvido o reconhecimento que todos fazemos escolhas, temos convicções, importa sim verificar de onde elas vieram, falta então descer aos porões para provocar eventualmente

outras práticas e outros sonhos. Será que não somos mais seguidores das convicções de outros que tomamos como verdadeiras em vez de sonhar os próprios sonhos? Cada convicção tem um porão diferente e ainda que tenhamos escolhido um caminho, muitos estão à disposição, outros impedidos, silenciados. É preciso desejar conhecê-los para outra vez pensar como habitar a casa.

Infelizmente, andamos com pouco tempo para ir aos porões; contudo, esta é uma tarefa intransferível. Ao finalizar seu texto, o autor ainda ressalta:

Para a maioria de nós, o “ir aos porões” não significa nos especializarmos acerca do que lá existe; significa apenas conhecer como se formaram historicamente as coisas que lá estão, independente dos nossos juízos de valor sobre elas. Tal conhecimento nos capacitará a estimular mais efetivamente o que julgamos ser positivo e defensável. Ao mesmo tempo, nos capacitará a combater os estereótipos e preconceitos, sempre tão comuns e danosos tanto para uma compreensão mais acurada e consequente dos fenômenos sociais – aí incluídos os fenômenos educacionais –, quanto para uma prática social mais justa e equitativa. Racismos (étnicos, religiosos, sexistas, etários) e homofobia são práticas sombrias que têm suas raízes nos porões. Em contrapartida, ali também estão as bases racionais que sustentam a compaixão, o senso de justiça e o respeito à diferença. No campo da educação, por exemplo, o saudosismo do “antes era melhor” e estereótipos do tipo “as disciplinas oprimem” ou “o poder rouba a liberdade” só se sustentam se não examinarmos o que existe nos porões dos discursos que disseminam tais asserções e as fazem parecer verdadeiras (Veiga Neto, 2012, p. 279).

A ida aos porões é a possibilidade de verificar como nem sempre o que acumulamos e damos continuidade em nossas práticas pode ser protegido e sustentado. Talvez tenhamos de fazer rupturas,

enfrentar obstáculos, inaugurar um outro espírito científico, capaz de calibrar mais adequadamente razão e sensibilidade. E como diz Biesta (2013), o que importa é tornar-se presença para o outro, indagando sobre sua condição, lembrando que tornar-se presença não significa contemplar as vontades e interesses imediatos, mas colocar beleza e compromisso na tarefa pedagógica.

Biesta em seu livro também se utiliza de metáforas relacionadas ao espaço para pensar a educação. Serve-se da arquitetura, questiona sua concepção funcionalista imaginado tudo poder sintetizar na relação espaço e uso. Na obra é citado o arquiteto Bernard Tschumi por questionar a noção tradicional da arquitetura, defendendo que o espaço é também um lugar de combate entre o uso e seus limites previamente estabelecidos. O uso do espaço é uma ameaça a seu projeto original, pois é no uso que estabelecemos outras possibilidades de habitação. O que vale é a efetiva atuação do sujeito; contudo, afirma Biesta (2013, p. 71):

Assim Tschumi não pressupõe a existência do espaço “puro” antes da entrada de um sujeito, nem pressupõe a existência de um sujeito “puro” antes de sua entrada no espaço. O espaço disjuntivo é um espaço de constante transgressão mútua, de uma ordem constante e necessariamente ameaçada pelo próprio uso que permite. E é no próprio *momento* de disjunção que o sujeito, aquele que faz uso e abusa do espaço, torna-se presença.

Mais uma vez, podemos ver o quanto aquilo que se fixa embrutece, e perde o contato com o humano. A escola, o projeto pedagógico, os processos de ensino-aprendizagem, o currículo, podem ser esses projetos arquitetônicos referidos, e formar-se implica sentir-se autorizado a repensar e reinventar projetos que foram antecipada-

mente definidos e que estão a nos convidar a dar materialidade à presença dos sujeitos. Nesse caminho está também a ida aos porões a fim de conhecer outras escolhas, fazer novos deslocamentos, para efetivamente reconhecer também o valor das desconstruções em nossos processos de formação.

O mais belo no ser humano é justamente sua possibilidade de mudar e de conservar. O desafio está em reconhecer em que tempo e em que condições é fundamental fazer durar e por outro lado quando deve inovar. Talvez essa seja a grande tarefa da formação, inclusive esta, de formar coordenadores pedagógicos nas escolas, capazes de ter discernimento entre o cuidado com a proteção do que deve ser conservado, bem como a coragem para inovar, provocar deslocamentos. De fato, as travessias não são lineares, nada é contínuo, progressivo, cumulativo e saber quando é a hora de romper para criar é o grande ensaio estético de uma vida que vale a pena ser vivida.

Referências

BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço**. Trad. Antonio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico. Contribuição para uma psicanálise do conhecimento**. Trad. Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BACHELARD, Gaston. **O novo espírito científico**. 3. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2000.

BARBOSA, Jane Maria de Almeida. **A intolerância humana**. O mito de Procusto. [online]. 2014 Disponível em: <http://omundocomoelee.blogspot.com/2014/04/o-mito-de-procusto-e-intolerancia-humana.html>. Acesso em: 12 maio 2015.

BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem.** Educação democrática para um futuro humano. Trad. Rosaura Eichenberg. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. (Coleção Educação: Experiência e Sentido).

FONSECA, Dirce Mendes da. A pedagogia científica de Bachelard: uma reflexão a favor da qualidade da prática e da pesquisa docente. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 2, p. 361-370, maio/ago. 2008.

VEIGA NETO, Alfredo. É preciso ir aos porões. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 17, n. 50, maio/ago. 2012.



O Perfil e o Papel dos Coordenadores Pedagógicos Escolares da rede pública de Mato Grosso do Sul

Aureotilde Monteiro¹

Neila Andrade Tostes Lopez dos Santos²

Suely Carneiro Mascarenhas³

Resumo

Este artigo tem como objeto de estudo identificar o perfil e o papel dos coordenadores pedagógicos das redes públicas de ensino, do Estado de Mato Grosso do Sul que participaram do Curso de Pós-graduação *latu sensu* em Coordenação Pedagógica, destinado a educadores que atuam na função de Coordenador Pedagógico nas escolas públicas. Esse curso foi desenvolvido no período 2010/2012 no âmbito do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC) em parceria com a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. A pesquisa caracterizou-se como descritiva, com abordagem qualitativa e quantitativa, como também

¹ Mestre em Educação, Coordenadora, Professora e Orientadora do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica/UFMS. Professora do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação/UFMS.

² Doutora em Ensino de Ciências, Especialista em Coordenação Pedagógica. Professora da Rede Municipal de Educação de Campo Grande/MS.

³ Mestre em Educação. Especialista em Coordenação Pedagógica. Professora da Rede Municipal de Educação de Campo Grande/MS.

recorreu à pesquisa documental e bibliográfica. Participaram deste estudo 75 (setenta e cinco) pós-graduandos. Constatou-se, a partir dos dados analisados, que os coordenadores, no decorrer do curso, obtiveram maior conhecimento teórico do seu papel, de suas atribuições no contexto escolar e refletiram sobre a importância da formação continuada para o trabalho pedagógico do professor. Compreendeu-se também que o papel do coordenador pedagógico deve ser o de articulador, formador e, sobretudo, transformador das práticas pedagógicas no ambiente escolar, atuando na participação coletiva da comunidade escolar e local.

Introdução

Este artigo é produto de uma pesquisa⁴ realizada para identificar o perfil e o papel dos coordenadores pedagógicos das redes públicas de ensino dos municípios do Estado de Mato Grosso do Sul que participaram do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul no período de 2010/2012.

Com o avanço das tecnologias na economia, na política, nas diferentes maneiras de sistematizar as ações no trabalho e nos aspectos sociais, no que se refere a vida de cada sujeito, podem ocorrer intensas mudanças na sociedade, em diferentes locais e um destes é o contexto da escola. Entretanto, essa análise requer uma visão crítica e reflexiva para entender o que está acontecendo no interior e no entorno dessa escola contemporânea.

⁴ MASCARENHAS, Suely Carneiro; PLEUTIN, Adriana Banar da Silva; SANTOS, Neila Andrade Lopez dos. *Os Coordenadores Pedagógicos da Rede Pública de Mato Grosso do Sul do Programa da Escola de Gestores/UFMS/2010-2012: quem são eles e o que pensam acerca de sua função no ambiente escolar*. 2011. Pesquisa realizada no Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Coordenação Pedagógica/UFMS.

Para tanto é necessário estabelecer um acompanhamento contínuo da realidade de cada escola, e dos sujeitos – em suas dimensões cognitiva, afetiva, histórica, cultural e social. Estes, no seu processo de ensino e aprendizagem deverão vivenciar ações que lhes possibilite se constituírem como sujeitos críticos, autônomos e autores de suas próprias produções, bem como sua inserção na sociedade como cidadãos de direito.

Nessa perspectiva, os sujeitos inseridos na escola, exercendo o papel de coordenadores pedagógicos, devem assumi-lo de maneira democrática, por meio de um processo de planejamento coletivo e participativo, devendo, também, nesse processo, ser os articuladores da formação continuada dos professores. Essa formação deverá contemplar ações teóricas e práticas, instigando assim o trabalho do docente no processo de transformação social no contexto escolar.

Este texto foi organizado em duas partes. Na primeira, foram apresentados os teóricos que fundamentaram o estudo, tratando do Coordenador Pedagógico no seu papel articulador, formador e transformador: Placco e Almeida (2006/2009), Fernandes (2002), Vasconcelos (2006), Veiga (2000) e Paro (2003/2006) entre outros. Esses autores também enfocam a questão da identidade do coordenador e do processo de planejamento participativo e coletivo como um instrumento teórico-metodológico para a intervenção e a mudança da realidade da escola. Além disso, tratam de sua participação na construção do projeto político-pedagógico e a inserção da concepção da gestão democrática no processo pedagógico.

Na segunda parte, discorreu-se sobre os percursos metodológicos da pesquisa e selecionou-se o recorte estabelecido, de forma a

apresentar os resultados apontados por este estudo. No final foram apresentadas algumas considerações, enfatizando a importância do Coordenador Pedagógico no seu papel de articulador, formador e transformador do trabalho coletivo e pedagógico na escola pública.

1. Coordenador Pedagógico: a função de Articular, Formar e Transformar

Após as leituras dos autores citados, constatou-se que ainda não existe um consenso estabelecido sobre o papel e a função do Coordenador Pedagógico no contexto escolar. Nesse sentido, Fernandes (2002, p. 5) se baseando em autores como Dias da Silva e Lourencetti (2002) afirma que “[...] o professor Coordenador Pedagógico encontra dificuldades para definir a sua identidade, seu território e o seu espaço de atuação”, muitas vezes enfrentando o desafio de delinear o seu papel na escola; diante disso pode não conseguir desempenhar sua função em relação às suas atribuições.

Almeida e Placco (2009, p. 6) comentam que o Coordenador Pedagógico na escola tem “uma função articuladora, formadora e transformadora”. Nessa perspectiva, ele precisa articular suas ações com os professores em relação ao trabalho pedagógico, proporcionando condições de efetivação da formação continuada dos docentes para atingir os objetivos propostos na transformação do ambiente educacional. Essa articulação do trabalho coletivo a partir de uma perspectiva reflexiva contribuirá para possíveis mudanças dos sujeitos envolvidos nesse processo, buscando a melhoria da qualidade de ensino para os alunos.

Sobre esse assunto Lima e Santos (2007, p. 84) esclarecem que é “ofício de coordenar para educar”. Segundo esses autores, cabe ao Coordenador Pedagógico coordenar as ações pedagógicas no ambiente escolar, juntamente com todos os outros educadores, por meio de um planejamento participativo e da formação continuada, oportunizando trocas de experiências que envolvam possibilidades para que se efetive a aprendizagem dos alunos.

Para Veiga (2000, p. 81), “a principal possibilidade de construção do projeto político-pedagógico passa pela relativa autonomia da escola, de sua capacidade de delinear sua própria identidade”, devendo-se envolver a escola como um espaço democrático que possibilite o diálogo e o debate, na perspectiva de participação democrática dos grupos, para consolidar uma reflexão coletiva.

Assim, é preciso entender a importância da implantação e implementação coletiva do Projeto Político Pedagógico, compreender que esse documento norteará as ações pedagógicas da escola, para que a organização do trabalho pedagógico do professor reflita a dinâmica das atividades do espaço para aprendizagem do educando, numa perspectiva de gestão democrática.

Essa perspectiva de democratização do contexto escolar pressupõe o planejamento participativo como uma busca integrada, com visão compartilhada de vários educadores com o mesmo foco. O planejamento participativo, enquanto metodologia de trabalho deve constituir a base para a construção e a efetivação do Projeto Político Pedagógico da escola. Dessa forma, o Projeto Político Pedagógico

pode ser entendido como a sistematização, nunca definida, de um processo de planejamento participativo, que se aper-

feição e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. É um instrumento teórico-metodológico para a intervenção e mudança da realidade (Vasconcellos, 2005, p. 169).

Nesse contexto, acredita-se que o planejamento participativo não possui um caráter meramente técnico e instrumental; ele parte de uma leitura de mundo crítica, e depois se torna um instrumento de intervenção no contexto escolar para mudança da realidade que ali se encontra. Por isso, compreende-se que o processo de democratização deverá ser fortalecido por meio do planejamento participativo, em que haja um compromisso coletivo de todos os envolvidos na organização do trabalho pedagógico, no contexto das relações e da gestão democrática – princípio básico para a efetivação da educação.

O conceito de gestão democrática, de acordo com Paro (2006, p. 39), está associado ao fortalecimento da democratização do processo pedagógico, à participação responsável de todos nas decisões necessárias e à sua efetivação mediante um compromisso coletivo com resultados educacionais cada vez mais significativos.

2. Percursos metodológicos deste estudo

Como procedimento metodológico este estudo caracterizou-se como uma pesquisa descritiva. Essa pesquisa “visa descrever as características de determinada população ou fenômeno, ou o estabelecimento de relações entre variáveis” (Gil, 2010, p. 27). Utilizou também a abordagem quali-quantitativa (Marques *et al.*, 2008) e para orientação do processo de análise, com análise de conteúdo (Bardin, 2002). Bardin afirma que a análise de conteúdo é “[...] um

conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (2002, p. 38). Para a análise dos dados a técnica utilizada foi a categorial que de acordo com a mesma autora, baseia-se em operações de desmembramento do texto em unidades, ou seja, identificando os diferentes núcleos de sentido que constituem a comunicação, para posteriormente realizar o seu reagrupamento em classes ou categorias. Assim foram levantadas as categorias por analogias e semelhanças, e posteriormente o tratamento da inferência e interpretação permitiu que os conteúdos recolhidos se constituíssem em dados quantitativos e análises reflexivas, para qualificar a pesquisa.

Dessa forma, neste estudo foram levantados e analisados dados e informações contidos na ficha de inscrição dos pós-graduandos, questionário aplicado aos pós-graduandos, dados sobre o curso, sobre o Estado de Mato Grosso do Sul e dados referentes aos 14 (quatorze) municípios de Mato Grosso do Sul que participaram desta pesquisa.

Definiu-se como objeto de estudo o perfil e o papel dos coordenadores pedagógicos que participaram do Curso de Pós-Graduação *lato sensu* em Coordenação Pedagógica 2010/2012. Esse curso é vinculado ao Programa Escola de Gestores da Educação Básica do Ministério da Educação (MEC/SEB), e desenvolvido em parceria com a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). O curso foi desenvolvido na modalidade do ensino a distância (EaD) com a utilização das tecnologias de informação e comunicação e a realização de encontros presenciais de orientações e avaliações. Esse curso atendeu 160 (cento e sessenta) cursistas de 19 (dezenove) municípios do Estado demonstrando a capacidade de

abrangência e interiorização deste processo de formação para coordenadores das escolas públicas.

A pesquisa teve início em outubro de 2011, com o levantamento dos dados e informações sobre o curso, disponibilizados pela Coordenação do Curso. Foram selecionados como sujeitos os pós-graduandos que exerciam a função de Coordenador Pedagógico nas escolas das redes municipais e da rede estadual de ensino dos municípios participantes do curso. Essa seleção se prendeu ao fato de que participaram também dessa oferta do Curso alguns coordenadores lotados nas secretarias de educação que coordenam os trabalhos de coordenação pedagógica nos respectivos municípios e da equipe de coordenadores lotados na Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul – SED/MS.

Para traçar o perfil e o papel do coordenador no contexto estudado, os pesquisadores elaboraram um questionário com 39 (trinta e nove) questões fechadas e 03 (três) abertas, por meio de formulário *online*, do pacote de aplicativos do *Google (Google Docs)*⁵, que posteriormente foi compartilhado via internet. Para Freitas (2004) e Mendes (2009) a utilização da pesquisa *online* “oferece uma série de vantagens sobre as demais pesquisas qualitativas”. Segundo esses autores, ao utilizar a pesquisa *online* os pesquisadores têm a possibilidade de utilizar recursos que em um processo normal de pesquisa não seriam possíveis. Assim a considerável distância existente entre a capital e os municípios do interior que participaram da pesquisa,

⁵ O Google Docs é um pacote de aplicativos do Google baseado em AJAX. Funciona totalmente on-line diretamente no browser. Os aplicativos são compatíveis com o OpenOffice.org/BrOffice. É um grupo de aplicações de escritório baseado na Web que inclui ferramentas para processamento de texto, apresentações e análise de planilhas. Todos os documentos são armazenados e editados on-line, e permite que várias pessoas colaborem em um documento em tempo real. Disponível em: pt.wikipedia.org/wiki/Google_Docs. Acesso em: dez. 2011.

não impediu aos pós-graduandos acessarem o aplicativo e participarem da pesquisa respondendo as questões propostas no instrumento de pesquisa.

Foram investigados 104 (cento e quatro) pós-graduandos que atuavam como coordenadores pedagógicos nas escolas das redes públicas do Estado de Mato Grosso do Sul. Destes, apenas 75 (setenta e cinco) pós-graduandos responderam o instrumento da pesquisa, atingindo um percentual de 72% do total dos sujeitos que se pretendia atingir. Esses coordenadores são de 13 (treze) municípios, o que corresponde a uma participação de 69% dos municípios integrantes do curso. A coleta de dados ocorreu no período de janeiro a março de 2012.

Os pós-graduandos que participaram da pesquisa estavam vinculados aos 05 (cinco) Polos Regionais que abrangiam a organização do Curso nessa oferta:

- **Polo 1 – Aquidauana:** municípios de: Aquidauana, Guia Lopes da Laguna, Jardim e Nioaque.
- **Polo 2 – Ponta Porã:** municípios de Batayporã, Douradina, Laguna Caarapã, Ponta Porã, Mundo Novo e Porto Murtinho.
- **Polo 3 – Campo Grande:** município de Campo Grande – rede estadual
- **Polo 4 – Campo Grande II (Regional):** municípios de Coxim e Pedro Gomes.
- **Polo 5 – Campo Grande III:** município de Campo Grande – rede municipal.

3. Quem são os pós-graduandos do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica/UFMS 2010/2012

Para explicitar essa questão, foram selecionados alguns dados da pesquisa, que possibilitaram traçar um perfil desses coordenadores em relação a algumas categorias: gênero, faixa etária, estado civil, rede de ensino, concurso para a função, piso salarial, carga horária de trabalho, forma de provimento do cargo, tipo de gestão da escola em que atua, além da formação na graduação e pós-graduação.

Da análise desses dados constatou-se que desses coordenadores pedagógicos de escolas públicas municipais e estaduais do Estado de Mato Grosso do Sul, da turma de 2010/2012, 95% são do sexo feminino e a idade média dos pesquisados apresenta-se na faixa de 41 a 50 anos. Em relação ao estado civil, 63% são casados.

Quanto à rede pública a que esses coordenadores pedagógicos estavam vinculados na época da pesquisa, 71% pertenciam às redes municipais e 29 % à rede estadual de ensino; em relação ao seu objeto de concurso na respectiva rede, foram identificados os seguintes percentuais: 14% eram concursados no cargo de Especialista em Educação, 42% no cargo de Professor, 16% no cargo de Coordenador Pedagógico, 2% no cargo de Orientador Educacional e 1% no cargo de Supervisor Escolar.

Apesar de serem profissionais da rede pública, 53% fizeram sua graduação em universidade pública; 32% cursaram a graduação em instituições privadas. Constatou-se que os demais 15% dos coordenadores concluíram mais de um curso de graduação, com cursos realizados em universidade pública e na rede privada. Podemos afirmar, portanto, que os 32% que concluíram a graduação em institui-

ções privadas, ao participar deste curso estavam tendo pela primeira vez como *lôcus* de formação uma instituição superior pública.

Analisando a formação específica dos coordenadores constatou-se que a graduação de formação de maior frequência é a do Curso de Pedagogia, o que corresponde a 65%; quanto às demais licenciaturas encontradas no levantamento, 11% são de Língua Portuguesa, 10% em Ciências Biológicas, 3% em História, 3% em Educação Física, 1% em Geografia, 3% em Matemática, 3% em Educação Artística. O restante 1% corresponde a outras formações, não relacionadas com a licenciatura.

Quanto à formação desses coordenadores em cursos de pós-graduação no período estudado, constatou-se que 61% tinham, à época, titulação em Curso de Especialização e 3% em Mestrado em Educação.

Em relação à carga horária de trabalho desenvolvida pelos coordenadores no exercício de sua função, 61% indicaram que trabalhavam mais de 40 horas semanais, Quanto aos demais, 15% declararam possuir jornada de trabalho de 36 horas, 5% de 30 horas e 19% de 20 horas.

Sobre a especificidade das atividades relacionadas às suas funções de Coordenador Pedagógico, constatou-se a partir da análise das respostas que apenas 19% afirmaram exercer atividades pertinentes às suas funções, 56% consideravam que as exerciam em parte e 19% que exerciam funções não pertinentes à função de Coordenador Pedagógico.

Em relação ao piso salarial definido pelas redes municipais e rede estadual no período estudado, ficou constatado que 35% rece-

biam salário entre R\$ 1.000,00 (um mil reais) e R\$ 2.000,00 (dois mil reais); 39% recebiam entre R\$ 2.000,00 (dois mil reais) e R\$ 3.000,00 (três mil reais) e 21% recebiam mais que R\$ 3.000,00 (três mil reais). Entretanto, há servidores que estavam lotados no quadro de servidores do magistério e ainda recebiam até R\$1.000,00 (um mil) reais, totalizando 5% dos coordenadores. Ressalta-se que neste estudo não foi estabelecida a vinculação entre salário recebido e carga horária trabalhada.

Na questão sobre como os coordenadores consideram a gestão de sua escola, 88% dos coordenadores pedagógicos consideravam que na sua escola a gestão era democrática e participativa; em contraponto, 12% consideraram ser a gestão de sua escola autoritária e centralizadora.

Em relação à forma de provimento do cargo de coordenação pedagógica, os resultados apresentados indicam que 67% dos pós-graduandos foram designados por indicação para exercer essa função, 29% assumiram a função por concurso e os demais 4% por eleição.

4. Coordenadores Pedagógicos: o que pensam em relação à sua função, à sua atuação na escola e as contribuições do curso na sua formação

Este item tem como objetivo evidenciar a visão que os pós-graduandos apresentaram sobre seu papel. Essa análise tem como referência as interpretações das três questões abertas aplicadas no instrumento de pesquisa. As categorias e subcategorias foram baseadas nas respostas dos 75 (setenta e cinco) pós-graduandos participantes.

O aspecto central abordado nessas três questões refere-se à discussão da especificidade das atribuições desses profissionais que exercem essa função na rede pública do Estado de Mato Grosso do Sul. Propôs-se também identificar quem é e o que pensa esse profissional em relação a essa função que passa por inovações no cenário educacional brasileiro. Para tanto, as questões que emergiram no próprio processo da elaboração da pesquisa foram as seguintes: Como você exerce sua função na escola? Estando na fase final do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica, como você avalia a sua função na escola? Quais as contribuições do Curso de Especialização para o seu trabalho na Escola?

No intuito de ampliar essa reflexão serão consideradas as análises das respostas referentes à primeira questão aberta: **Como você exerce sua função na escola?**

Em relação a essa questão os coordenadores apontaram as seguintes categorias: acompanhamento, formação continuada, planejamento, aprendizagem, resolução de conflitos, projeto político pedagógico, relacionamento com a comunidade, avaliação, articulação, ambiente de trabalho, relações interpessoais, qualidade no processo educativo, conhecimentos teórico-metodológico, papel do coordenador, crescimento profissional, intelectual e pessoal e um novo olhar do Coordenador Pedagógico.

Para fins deste artigo, decidiu-se se ater a apenas três categorias entre as analisadas na pesquisa: acompanhamento, formação continuada e planejamento.

Analisando as respostas dos coordenadores pedagógicos em relação ao acompanhamento constatou-se que 14,66% dos coorde-

nadores apontaram que o acompanhamento dos professores consiste na sua função principal como coordenadores pedagógicos. Esse acompanhamento consiste no auxílio no planejamento do professor, sugerindo novas metodologias, atividades diversificadas, planos de ação, de aula. Exemplifica-se esse posicionamento com os seguintes depoimentos: “Procuro estar o máximo possível envolvido com o pedagógico da escola, acompanhando o professor no seu dia a dia” (Coordenador 33, 2012); “A minha função na escola é exercida através de acompanhamento dos processos pedagógicos exercidos pelos docentes” (Coordenador 45, 2012); “acompanhamento das práticas docentes e discentes” (Coordenador 52, 2012); “acompanhar o professor em suas atividades de planejamento, docência e avaliação” (Coordenador 51, 2012).

Para ressaltar este acompanhamento que é função do coordenador recorreu-se ao argumento de Piletti ao afirmar que

o coordenador deve: a) acompanhar o professor em suas atividades de planejamento, docência e avaliação; b) fornecer subsídios que permitam aos professores atualizarem-se e aperfeiçoarem-se constantemente em relação ao exercício profissional (Piletti, 1998, p. 125).

O enfoque dado ao acompanhamento dos professores se deve à valorização dessa dimensão, que é uma das mais importantes na escola, pois é neste momento que há um diálogo entre coordenador e professor; essa interação pode se refletir no desenvolvimento das aulas, na disciplina da sala e no andamento de cada turma.

De acordo com os depoimentos sobre a formação continuada foi possível inferir que 13,33% das 75 respostas concordaram plenamente que uma das funções mais importantes do coordenador é

articular a formação continuada dos professores no ambiente escolar. Foram selecionados os seguintes depoimentos para destacar a importância da formação: “promovo formação pedagógica na instituição bimestralmente. Atuo na preparação de encontros de formação continuada” (Coordenador 2, 2012); “Promovemos seções de estudo e organizamos a formação continuada nas escolas” (Coordenador 12, 2012).

Desse modo, pode-se destacar que esses coordenadores têm consciência que a formação é um dos desafios pedagógicos para a organização do seu trabalho. Recorreu-se a Nóvoa (1992, p. 29) que afirma: “A formação deve ser encarada como um processo permanente, integrado no dia a dia dos professores e das escolas, e não como uma função que intervém à margem dos projetos profissionais e organizacionais”. Ainda para esse autor o Coordenador Pedagógico é um profissional importante e necessário à formação do educador no espaço escolar, caracterizado como um lugar de aprendizagem não só para os alunos como também para os professores e toda a equipe escolar.

Em relação ao planejamento, dentre as respostas analisadas, 17,33% revelaram que o assessoramento ao planejamento dos professores é uma das funções mais importantes, considerando que o planejamento é fundamental ao processo didático, pois promove a organização e direciona todo o conteúdo a ser trabalhado durante a semana. É o que pode ser lido no seguinte depoimento:

Procuro trabalhar em harmonia com os anseios dos professores, acompanhar as dificuldades encontradas no dia a dia, para que juntos, possamos buscar soluções e auxiliar no planejamento oferecendo mecanismos necessários para o tra-

balho do professor e consequentemente a aprendizagem dos alunos (Coordenador 18, 2012).

Esse e outros depoimentos aqui não relatados, mas contidos na pesquisa, comprovam o argumento de Vasconcellos para quem:

O planejamento enquanto construção-transformação de representações é uma mediação teórica metodológica para ação, que em função de tal mediação passa a ser consciente e intencional. Tem por finalidade procurar fazer algo vir à tona, fazer acontecer, concretizar, e para isto é necessário estabelecer as condições objetivas e subjetivas prevendo o desenvolvimento da ação no tempo (Vasconcellos, 2006, p. 79).

Dessa forma, ressalta-se que o planejamento, no contexto escolar, propõe a organização e concretização das ações metodológicas que serão desenvolvidas, objetivamente e subjetivamente, contribuindo para a realização de um trabalho pedagógico de qualidade.

No contexto das questões apresentadas, serão consideradas aqui as análises das respostas recebidas dos coordenadores quanto à segunda questão aberta, ou seja: **Como você avalia sua função na escola?**

Nessa questão, os coordenadores apontaram as seguintes categorias: formação continuada, articulação, ambiente de trabalho, relações interpessoais, qualidade no processo educativo, projeto político pedagógico.

Também aqui se optou por seguir o mesmo critério, analisando apenas três categorias: formação continuada, articulação e qualidade no processo educativo.

Em relação à avaliação da função do coordenador pedagógico, a formação continuada foi explicitada como uma das mais relevantes. As respostas de 32% dos coordenadores apontam na direção da função do coordenador pedagógico, em relação ao trabalho de formação junto ao seu par, o professor. Dentre os relatos da pesquisa sobre a formação continuada foram escolhidos os seguintes:

Diante de novos conhecimentos adquiridos nesta formação, consegui junto à direção rever algumas atividades que realizava não sendo minha função, bem como assegurar tempo de formação continuada para professores e para mim dentro da unidade, o que não era realidade até então (Coordenador 8, 2012).

Depois da Especialização em Coordenação Pedagógica a função está mais definida dentro da escola e onde estamos realmente trabalhando no apoio pedagógico ao professor e, principalmente, na formação continuada dos mesmos (Coordenador 49, 2012).

Esses depoimentos, como os demais, sustentam o argumento de Lima e Santos quando afirmam que:

Cabe ao COORDENADOR PEDAGÓGICO, juntamente com todos os outros educadores, exercer o “ofício de coordenar para educar” também aqui no sentido de possibilitar trocas e dinâmicas da própria essência da aprendizagem: aprender a aprender e junto com, essência do que se concebe como formação continuada de educadores (Lima; Santos, 2007, p. 84).

Nessa perspectiva podemos inferir que os coordenadores estão cientes que a formação continuada dos professores pode ser considerada como fator primordial no contexto escolar, pois colabora diretamente no processo de ensino e aprendizagem.

Quanto à categoria articulação recorre-se novamente a Almeida e Placco (2009), para quem uma das funções do coordenador é a articuladora, quando propõe a articulação de suas ações com os professores em relação ao trabalho pedagógico. Este argumento foi assumido por 13,33% dos participantes da pesquisa, que apontaram a importância da função articuladora na coordenação pedagógica. Exemplificamos com o seguinte depoimento:

A minha função foi revitalizada e o curso mostrou a importância que o COORDENADOR PEDAGÓGICO tem na escola, pois ele é o articulador, a ponte entre todos os profissionais da escola (Coordenador 67, 2012).

Sendo assim, é nesse contexto que o coordenador pedagógico, como sujeito articulador, está engajado diretamente com o projeto político pedagógico, com a responsabilidade de articular com professores e alunos a organização do trabalho pedagógico na perspectiva da transformação da realidade da escola.

A análise da qualidade no processo educativo foi um dos temas abordados no Curso que explicitou a importância da contribuição do coordenador nesse processo e na qualidade da avaliação do ensino e da aprendizagem. Como demonstração desse entendimento, foram escolhidos os seguintes depoimentos:

A função da coordenação pedagógica na escola é uma conquista social, já que este profissional possui habilidades específicas para contribuir e garantir a qualidade do processo de ensino e aprendizagem. Ele dinamiza toda esfera pedagógica, pautado por conhecimento científico, articulado com as práticas sociais da comunidade a que serve (Coordenador 18, 2012).

Tenho agora uma concepção bem mais embasada das atribuições e responsabilidades do coordenador, sobretudo no que se refere à importância que esse profissional (atuante e atualizado) tem no processo de melhoria da qualidade do ensino e metodologias que visem à aprendizagem significativa aos nossos alunos. Esse profissional tem funções importantíssimas e necessárias para o avanço qualitativo dos processos de ensino de uma escola (Coordenador 47, 2012).

Para reafirmar a importância da qualidade do processo educativo recorreu-se a Lima e Santos, para quem:

A coordenação pedagógica em seu sentido estrito, [...] garante o espaço da dialogicidade, fortalecendo a vitalidade projetiva do agrupamento de atores sociais, atendendo as perspectivas da comunidade extraescolar na luta por uma educação de qualidade e primando pela superação dos obstáculos que inviabilizam as ações coletivas (Lima; Santos, 2007, p. 83).

Diante desta perspectiva e com o compromisso de assegurar uma educação de qualidade, coordenadores e professores se unem em ações coletivas que envolvam a comunidade na superação de obstáculos e na busca pela autonomia de refletir sobre o processo educativo.

Os coordenadores pedagógicos elencaram diversas categorias em relação às análises das respostas apresentadas à terceira questão aberta: **Quais as contribuições do Curso de Especialização para o seu trabalho na Escola?**

Neste estudo foram selecionadas quatro entre as categorias apresentadas: conhecimentos teórico-metodológicos; papel do coordenador; crescimento profissional intelectual e pessoal; um novo olhar da função do Coordenador Pedagógico.

Para os coordenadores pesquisados os conhecimentos adquiridos no curso demonstraram que o coordenador deve acompanhar, articular e direcionar todo o trabalho pedagógico coletivo da/ná escola. Dentre os coordenadores participantes da pesquisa, 34,66% evidenciaram a importância dos conhecimentos teórico-metodológicos adquiridos no Curso. Entre esses depoimentos, foram selecionados os seguintes:

Os textos disponibilizados para estudos e várias atividades propostas serviram para uma retomada importante das discussões que envolvem esta área de atuação, além de relacionar a parte teórica (o ideal) da realidade escolar (o real). Maior estabelecimento teórico e segurança para defender as funções atribuídas ao cargo e poder de argumentação, caso necessário (Coordenador 1, 2012).

O curso de especialização veio em minha formação como um alargador de fronteiras. Contribuindo significativamente com novos conhecimentos, os quais me conduzem ao melhor desempenho da minha função (Coordenador 19, 2012).

O aperfeiçoamento na área de atuação, aprofundamento dos conhecimentos teórico-metodológicos, debates sobre a função, dificuldades e acertos com outros profissionais da área, além do redimensionamento do trabalho educativo (Coordenador 58, 2012).

Em relação aos conhecimentos teórico-metodológicos adquiridos durante o curso, pode-se utilizar o argumento dos autores Placco e Souza que corroboram para esse entendimento:

[...] ao mesmo tempo, mediador e construtor de novos sentidos para e com o formando em qualquer processo de formação, tanto no momento da experiência quanto na reconstrução dessas ao longo da vida (Placco; Souza, 2006, p. 46).

Diante do exposto, pode-se inferir que o curso pretendeu promover a integração dos conhecimentos a partir do delineamento de princípios norteadores sobre os processos de gestão e a organização do trabalho educativo, por meio de discussões e reflexões sobre a prática pedagógica à luz de um referencial teórico-metodológico fundamentado na perspectiva crítico-transformadora.

Dentre os coordenadores pós-graduandos 24% responderam que compreenderam melhor ou que realmente somente agora entenderam seu papel enquanto coordenador na perspectiva da gestão democrática. Eis alguns exemplos de depoimentos sobre esse assunto:

Esse curso de especialização contribuiu para facilitar a compreensão do papel do coordenador na instituição escolar, suas atribuições e para conhecer melhor as questões referentes ao trabalho do coordenador como corresponsável no processo de ensino e de aprendizagem (Coordenador 8, 2012).

Várias melhorias vêm acontecendo, coordenadores com maior interesse no desempenho da função, professores entendendo melhor o papel do coordenador, diretores separando atribuições administrativas das pedagógicas, e montagem de um programa de formação continuada dentro das escolas (Coordenador 15, 2012).

O curso oportunizou a reflexão da nossa prática pedagógica, na medida em que tivemos contato com muitas teorias novas e pudemos avaliar o nosso papel frente às teorias estudadas (Coordenador 50, 2012).

Esses entendimentos do papel do Coordenador são explicitados por Pires da seguinte forma:

A função primeira do COORDENADOR PEDAGÓGICO é planejar e acompanhar a execução de todo o processo didático-pedagógico da instituição, tarefa de importância primordial e de inegável responsabilidade e que encerra todas as possibilidades como também os limites da atuação desse profissional (Pires, 2004, p. 182).

Para o Curso, nesse processo, o papel do coordenador pedagógico, enquanto integrante da equipe gestora da escola, é mais complexo: é o de organizar o trabalho educativo por meio de discussões e reflexões sobre a prática pedagógica no contexto escolar.

Sobre o seu crescimento profissional, intelectual e pessoal, 13,3% dos coordenadores se posicionaram sobre o assunto. Entre os depoimentos foram escolhidos os seguintes:

O curso propiciou o crescimento profissional, intelectual e pessoal, permitindo-me a autoavaliação da minha atuação como COORDENADOR PEDAGÓGICO; fez-me rever posturas antiquadas e rançosas e assumir um novo paradigma em relação aos meus posicionamentos frente aos meus colegas de profissão. As cobranças são necessárias, mas a forma como são feitas passaram a ter um “quê” de afetuosidade, carinho e respeito para com o próximo (Coordenador 13, 2012).

O aperfeiçoamento na área de atuação, aprofundamento dos conhecimentos teórico-metodológicos, debates sobre a função, dificuldades e acertos com outros profissionais da área, além do redimensionamento do trabalho educativo (Coordenador 58, 2012).

Os depoimentos indicam que o conhecimento pode mudar posturas, dinamizar os ambientes educacionais e comunicacionais, reconstruir e transformar, mas sempre com responsabilidade e res-

peito a todos os envolvidos no processo educativo, considerando que “aprender novos assuntos é essencial para adquirir novas metodologias, pois aprimoramos nossos conhecimentos e aperfeiçoamos as nossas habilidades profissionais no intuito de oferecer um serviço de maior qualidade” (Santos, 2011, p.3). Assim, o aperfeiçoamento profissional pode enriquecer a prática pedagógica propiciando um crescimento intelectual e consequentemente um avanço pessoal.

Em relação ao novo olhar do coordenador sobre a sua função, destaca-se que 10,6 % dos coordenadores responderam que passaram a compreender melhor a sua função na escola. Exemplifica-se essa compreensão com os seguintes depoimentos:

Fez-me encarar a função com outros olhos, de maior valor e importância. Mostrou que mais que organizar as ações que acontecem no cotidiano escolar ele é o responsável pela formação desse professor e para isso ele deve ler, estudar, e sua atuação deve ser vista como de mediador e orientador do grupo e com o grupo que atua (Coordenador 30, 2012).

Compreendi melhor as funções, a importância e a qualidade no trabalho do COORDENADOR PEDAGÓGICO; o curso foi muito bom, os textos esclarecedores e extremamente úteis (Coordenador 32, 2012).

A partir dos depoimentos da pesquisa, pode-se inferir que esses profissionais começaram a visualizar melhor e lançar um novo olhar sobre a sua função, na percepção de sua importância na escola.

Este olhar necessário como busca de sua identidade e postura poderá valorizar a categoria que até então demonstrava dúvidas sobre qual era realmente seu papel na escola. Esses novos conhecimentos poderão ter um grande significado para toda a comunidade.

de escolar, principalmente para os professores que terão como foco principal do coordenador sua formação continuada, e, consequentemente, o processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

Em relação à terceira questão registra-se ainda que em 12% dos depoimentos os coordenadores afirmaram ou não terem conseguido colocar em prática essa nova perspectiva de atuação de sua função ou haver necessidade de maior tempo de conscientização da função no contexto escolar.

Diante das análises aqui apresentados, acredita-se que para os coordenadores pedagógicos é fundamental acompanhar o planejamento dos professores e a aprendizagem dos alunos, consequentemente o trabalho pedagógico e a articulação dos mesmos podem promover a qualidade da educação. Quanto à contribuição do curso para o trabalho deste profissional da educação, evidenciou-se que os conhecimentos teórico-metodológicos proporcionaram crescimentos pessoais, profissionais, a partir dos quais internalizaram a compreensão definitiva do seu papel no contexto escolar.

Algumas Considerações

As contribuições teóricas do curso possibilitaram aos coordenadores das escolas que participaram do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica, compreender o perfil, o papel e a legislação que embasa sua função na escola, além de maior compreensão da importância do seu trabalho no contexto educacional.

A partir das coletas e análise dos dados foi possível traçar um perfil dos coordenadores pedagógicos pesquisados em relação a

algumas categorias: gênero, faixa etária, estado civil, rede de ensino, concurso para a função, piso salarial, carga horária de trabalho, forma de provimento do cargo, tipo de gestão da escola em que atua, além da formação na graduação e pós-graduação.

Em relação ao papel do Coordenador Pedagógico no contexto atual, predominou, entre os coordenadores pesquisados, a ideia de que a formação continuada dos professores é fator primordial na escola. Entretanto, algumas respostas evidenciaram uma contradição quando se coloca em confronto o discurso e a prática de tais educadores, pois quando respondem a questão sobre o exercício da função poucos promovem e articulam a formação dos professores na escola. Como exemplo dessa afirmação, 100% dos cursistas consideram a formação continuada importante ou extremamente importante em sua função, mas quando respondem a questão sobre o exercício da função somente 13,33% promoviam a formação na escola na época da pesquisa.

Os coordenadores indicaram que acompanhamento aos professores no assessoramento ao planejamento é uma das atribuições mais importantes dessa função.

No que diz respeito às contribuições do Curso quanto a integração dos conhecimentos teórico-metodológicos, responderam que este propiciou subsídios para a melhoria de seu papel enquanto coordenador. Em relação ao crescimento profissional, intelectual e pessoal, afirmaram também que o Curso forneceu elementos para a reconstrução e transformação de sua prática respeitando, no processo educativo, o envolvimento e comprometimento de todos.

A pesquisa possibilitou a sistematização de questões e estratégias apontadas pelos teóricos da área, contribuindo dessa forma para a realização de uma prática democrática dos coordenadores pedagógicos no contexto escolar. Também, em relação a esse processo formativo, indicou a alternativa de formação em ambientes virtuais de aprendizagem, com presença física e virtual dos pós-graduandos, possibilitando o planejamento da formação e a concretização de propostas de trabalhos coletivos e colaborativos.

A pesquisa constatou o esforço desses profissionais em associar teoria à prática, em incorporar o estudo à realidade escolar. Promoveu a compreensão que por meio da apropriação desses conhecimentos pode-se transformar o contexto escolar. Esses coordenadores demonstraram estarem conscientes de que a construção e o desenvolvimento do convívio democrático na escola constituem um processo que se realiza a cada dia, com a participação de toda a comunidade escolar, o que depende de uma atuação consistente, crítica e participativa.

Outro fator evidenciado em relação à coleta de dados foi o fato da pesquisa ter sido realizada a partir de instrumentos disponíveis online, o que gerou economia de papel, de impressão, de serviços de correio, de transporte, de combustível, como também propiciou agilidade na distribuição do questionário otimizando o tempo de estudo e a finalização da pesquisa com apresentação de resultado fidedigno.

Ressalta-se ainda que para esse processo de crescimento se efetivar foi necessário também levar em consideração a qualidade da formação inicial e continuada desses profissionais. Dessa forma,

constatou-se que eles não somente receberam uma titulação, mas se tornaram habilitados a realizar um planejamento associado a um projeto, no contexto do curso, como também permitirá que deem continuidade a esse processo de compreensão e valorização do seu papel na escola pública de Mato Grosso do Sul.

Referências

ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. N. S. **O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. N. S. O papel do coordenador pedagógico. **Revista Educação**, São Paulo, v. 12, n. 142, p. 38-39, fev. 2009.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2002.

FERNANDES, M. J da S. **O professor Coordenador Pedagógico, a articulação do coletivo e as condições de trabalho docente nas escolas**. Disponível em: <http://coordenacaoescolagestores.mec.gov.br/ufms>. Acesso em: dez. 2011.

FREITAS, H.; JANISSEKMUNIZ, R.; ANDRIOTTI, F. K.; FREITAS, P.; COSTA, R. S. Pesquisa via Internet: características, processo e interface. **Revista Eletrônica Gianti**, Porto Alegre, v. 17, 2004.

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL. Curso de Pós- Graduação *Lato Sensu* em Coordenação Pedagógica da Escola de Gestores. **Sala Ambiente Introdução ao Curso e ao Ambiente Virtual** - O Curso. Disponível em: <http://coordenacaoescolagestores.mec.gov.br/ufms/>. Acesso em: dez. 2011.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2010.

LIMA, P. G.; SANTOS S. M. dos. O Coordenador Pedagógico na educação básica: desafios e perspectivas. **Educere et Educare – Revista em Educação**, Cascavel, v. 2, n. 4, p. 77- 90, jul./dez. 2007.

MARQUES, H. R. *et al.* **Metodologia da pesquisa e do trabalho científico**. 3. ed. Campo Grande: UCDB, 2008.

MENDES, C. M. A pesquisa online: potencialidades da pesquisa qualitativa no ambiente virtual. **Hipertextus Revista Digital**, Recife, v. 2, n. 2, 2009. Disponível em: <http://arquivohipertextus.epizy.com/volume2/Conrado-Moreira-MENDES.pdf>. Acesso em: maio 2012.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, A. **Profissão professor**. Lisboa: Porto Editora, 1992.

PARO, V. H. **Administração Escolar – Introdução Crítica**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PILETTI, N. **Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental**. São Paulo: Ática, 1998

PIRES, E. D. P. B. **A prática do coordenador pedagógico – limites e perspectivas**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2004.

PLACCO, V. M. N. de S.; ALMEIDA, L. R. de (org). **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. São Paulo: Loyola, 2001.

PLACCO, V. M. N. de S.; ALMEIDA, L. R. de. **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Loyola, 2006.

PLACCO, V. M. N. de S.; SOUZA, V. L. T. **Aprendizagem do adulto professor**. São Paulo, Loyola, 2006.

SANTOS, J. L. dos. **O coordenador pedagógico como mediador de novos conhecimentos**. Curso de pós-graduação *lato sensu* em coordenação pedagógica, Universidade Federal de Tocantins, 2011.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Planejamento, Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico**. São Paulo: Cadernos Libertad -1, 2006.

VEIGA, I. P. A. (Org.) **Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção possível**. 23. ed. Campinas: Papirus, 2000.



A Atuação do Coordenador Pedagógico em Escolas Municipais no Maranhão: experiências em discussão

Camila Castro Diniz¹

Lélia Cristina Silveira de Moraes²

Resumo

No presente capítulo é abordada a atuação do coordenador pedagógico em escolas da esfera municipal no Estado do Maranhão, a partir da experiência desenvolvida no Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica, uma proposta do Ministério da Educação, por meio do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública, ofertado pela Universidade Federal do Maranhão, em parceria com a Secretaria de Estado da Educação e a Undime. Nesse contexto, a atuação do coordenador pedagógico é o objeto de reflexão neste artigo, primeiramente percorrendo sua trajetória histórica, em brevidade e, em seguida, discutindo duas experiências de estudo realizadas por coordenadores pedagógicos participantes do curso em tela, que se

¹ Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão. Integrante do Grupo de Pesquisa “Escola, Currículo, Formação e Trabalho Docente” do PPGE/UFMA. Atuou como Secretária no Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica da Universidade Federal do Maranhão.

² Doutora em Educação Brasileira. Coordenadora Geral do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica/UFMA. Professora Associada da Universidade Federal do Maranhão, com atuação no curso de Pedagogia e na Pós-Graduação em Educação/PPGE.

dedicaram em estudar a atuação desse profissional; tal análise foi ampliada com os registros realizados ao longo do desenvolvimento do curso. São destacados os avanços, limites e desafios expressos pelos sujeitos envolvidos, e, por fim, é ressaltada a necessidade de aprofundamento de estudos dessa natureza, que coloquem em cena a prática pedagógica desses profissionais, ficando evidente a importância da formação continuada nesse processo.

Introdução

A compreensão da atuação do coordenador pedagógico no espaço escolar exige que se recorra aos processos históricos de constituição dessa função, cujas mudanças acompanharam as transformações operadas na educação, na sociedade brasileira de um modo geral. Assim sendo, o exercício desse profissional inicia com a concepção de inspeção escolar, visando controlar tanto os alunos no que tange a frequência e quanto os professores, em suas atividades pedagógicas. O que marca essa fase inicial é a fiscalização, acompanhada da repressão e monitoramento das atividades pedagógicas docentes.

Recebe a denominação de “supervisão escolar”, no período republicano, porém não se identificam mudanças substantivas na sua concepção, mas admite-se que há uma melhor precisão do que deveria ser a sua atuação, na medida em que nas décadas de 1920 e 1930, com a separação das dimensões administrativas e técnicas, o supervisor, que passou a ser responsável por essas últimas, assumiu atividades de caráter mais pedagógico. Apesar dessa separação, oriunda da criação do Departamento Nacional de Ensino e do

Conselho Nacional de Ensino, as atribuições do supervisor escolar “se [...] reduziam na prática aos aspectos administrativos e de mera fiscalização, não se colocando a necessidade de que este acompanhamento do processo pedagógico fosse feito por um agente específico no interior da unidade escolar” (Saviani, 2008, p. 30).

As transformações econômicas, políticas e sociais, ocorridas a partir de então, que tiveram repercussões no setor educacional em virtude dos ideais pedagógicos sustentados no ideário escolanovista, gerado pelo movimento dos Pioneiros da Escola Nova, vão exigir mudanças na formação de professores; em consequência desse panorama, foi criado o Curso de Pedagogia no intuito de formar para a docência das disciplinas específicas do Curso Normal, e também para habilitar o “técnico em educação”, equivalente ao especialista em educação.

Essa concepção é marcada pela valorização da técnica e dos meios de organização dos serviços educacionais, que objetivava a racionalização do trabalho educativo. Portanto, o supervisor compunha o corpo dos profissionais técnicos em educação, selecionado para atuar no controle do trabalho do professor, de modo a favorecer a sua eficiência. A perspectiva era conseguir uma supervisão que atuasse para acompanhar, controlar e avaliar, direcionando as atividades docentes para serem exitosas.

Com o processo de redemocratização do país, a partir da década de 1980, inaugurou-se nova fase com perspectivas de transformações em todos os setores, dentre eles, a educação; assim, a começar dos anos 1990, surge a necessidade de redefinir o papel social e político da escola, como forma de redesenhar a ação educativa; nesse

bojo, a atuação do supervisor escolar sofre modificações, inclusive na própria denominação, visto que carregava o peso da hierarquia e da divisão do trabalho de origem tecnicista, passando a nomear-se “coordenador pedagógico”.

Essa diferenciada orientação educacional, fomentada pela implantação de políticas educacionais, visava tanto às mudanças nas estruturas organizacionais e administrativas dos sistemas escolares quanto ao estabelecimento dos processos de trabalho pedagógico que atendessem os interesses coletivos da escola de forma mais participativa, superando, assim, a divisão das tarefas de planejamento e execução.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/1996, destaca que:

A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a Educação Básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação a critério da instituição de ensino, garantindo nesta formação, a base comum nacional (Brasil, 1996, p. 20).

Mediante a determinação legal acima descrita, é estabelecida a formação mínima do coordenador pedagógico, que é exigida conforme graduação em cursos de pedagogia ou em pós-graduação, dependendo da opção da instituição de ensino, como condição de exercício e licença desse profissional.

A partir desse período, também se observou devida preocupação com a formação continuada dos profissionais da educação, traduzida na implantação de programas governamentais, a exemplo do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação

Básica Pública³, que foi adotado no governo do então Presidente da República Luís Inácio Lula da Silva, em 2005, integrando o Plano de Metas “Todos pela Educação” do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) o qual articula as ações ministeriais de mobilização em torno da melhoria da Educação Básica e do fortalecimento da escola pública brasileira.

Para atender a esse propósito, o Programa se propôs a qualificar os gestores das escolas da educação básica pública, a partir do oferecimento de cursos de formação à distância, por meio da plataforma denominada *Moodle*.

Nesse sentido, o Programa Nacional Escola de Gestores, ao propor o Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica, define a quem se destina e o que deve constituir a formação: “O curso é voltado para a formação continuada e pós-graduada de profissionais que atuam em equipes de gestão pedagógica em escolas públicas de educação básica” (Brasil, 2009, p. 3).

Quanto à organização curricular e orientações metodológicas, o Projeto do Curso explicita que:

O currículo do curso é estruturado em torno do eixo **Organização do Trabalho Pedagógico** [...] que sintetiza a dupla abrangência da função de Coordenação Pedagógica numa instituição educacional: o âmbito da escola compreen-

³ O *Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública* foi implantado em caráter experimental, sob a Coordenação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), por meio do projeto piloto de um curso de formação continuada para dirigentes escolares. A partir de 2006, a coordenação ficou sob a responsabilidade da Secretaria de Educação Básica, do Ministério da Educação (SEB/MEC), sendo reestruturado, ampliando objetivos e incorporando novas tendências educativas, a partir da análise de outros programas de formação de gestores escolares. Em 2009, por meio da Portaria MEC nº145, de 11/02/2009, foram normalizadas as formas de organização, execução e gerenciamento, tornando evidente a vinculação do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública às ações do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

dida como local social de formação crítica e cidadã e o âmbito da sala de aula, espaço em que a prática educativa acontece de forma planejada e intencional (Brasil, 2009, p. 11).

O Programa define como orientação pedagógica do Curso a “Organização do Trabalho Pedagógico”, sendo o eixo articulador da cada sala ambiente; também destaca a necessidade dessa formação, uma vez que reconhece a importância do coordenador pedagógico para o pleno desenvolvimento da escola, além de entender que o trabalho educativo precisa ser organizado e rearticulado, imprimindo-se nele qualidade, de modo a viabilizar o consagrado direito à educação, esse materializado na aprendizagem dos alunos.

Por meio do referido programa, a Universidade Federal do Maranhão (UFMA) aderiu em períodos distintos à oferta de cursos de especialização em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica. Contudo, o Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica, objeto de nosso estudo, ocorreu no período de 2015 a 2017, envolvendo profissionais oriundos de setenta e cinco municípios⁴, organizados em dez polos, no estado do Maranhão, a saber: São Luís, com dois polos, Rosário, Pinheiro, Bacabal, Itapecuru Mirim, Presidente Dutra e São João dos Patos, utilizando-se a organização administrativa já adotada pela Secretaria de Estado da Educação do Maranhão.

A experiência do Maranhão teve como unidades responsáveis para sua execução, em âmbito nacional, a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC) e, em âmbito local, a UFMA por meio do Programa de Pós-Graduação em Educação, em parceria com a Secretaria de Estado da Educação (Seduc/MA)

⁴ Dentre estes municípios, cinco deles possuem baixo Índice de Desenvolvimento Humano – IDH.

e a União dos Dirigentes Municipais da Educação (Undime). Essa parceria envolveu todas as etapas de planejamento e execução do curso.

Neste capítulo, temos o objetivo de apresentar e discutir, a partir da experiência do Curso em tela, a atuação do coordenador pedagógico em realidades de municípios maranhenses, fruto de estudos realizados durante e ao final o Curso, bem como dos nossos registros e observações ao longo de seu desenvolvimento.

1. O papel e a atuação do Coordenador Pedagógico no contexto escolar

Discutir sobre o papel do coordenador pedagógico na escola é buscar não somente compreender o seu espaço de atuação, mas os desafios que envolvem esta função. Contextualizando esse sujeito podemos afirmar, como indica Domingues (2014), que a sua tarefa esteve, de algum modo, prenunciada nos sistemas escolares. Coadunam com este pensamento ainda, os estudos de Placco e seus colaboradores (2012, p. 760), acenando que no Brasil “[...] como na história de outros países, principalmente nos momentos de implementação de reformas educacionais, sempre se pensou na figura de um profissional para acompanhar essas mudanças nas escolas” auxiliando o professor. Logo, “como germe da coordenação pedagógica”, temos a inspeção escolar, mais tarde, substituída pela supervisão pedagógica, uma vez que:

A maioria dos estados, em decorrência da promulgação da Lei n. 5692/1971, que instituiu a Reforma de ensino 1º e 2º graus, instituiu a figura de um profissional, no quadro do magistério, comprometido com a ação supervisora, tanto em

nível de sistema como de unidade escolar, com diferentes denominações: supervisor escolar, pedagogo, orientador pedagógico, coordenador pedagógico, professor coordenador, etc (Placco *et al.*, 2012, p. 760).

Foi, portanto, acompanhando as mudanças políticas e sociais em curso na sociedade que “nos últimos dez anos, a coordenação pedagógica foi instituída para todas as escolas” (Placco *et al.*, 2012, p. 761,) no Brasil, associando-se nos termos de Domingues (2014), a outras funções e cargos dentro do organograma educacional e deixando de ser uma atividade meramente técnica para tornar-se uma prática intelectual.

Contudo, sob o alerta de Lima e Santos, convém ressaltar que na busca de solucionar as principais demandas da escola, o coordenador pedagógico tem se afastado do seu referencial atributivo. Para os autores, forjado em crenças institucionais e de senso comum, o seu papel tem se confundido com imposições normativas, chegando a incorporar na escola outras funções, tratadas de forma que o desqualificam, como:

[...] a de “bom-bril” (mil e uma utilidades), a de “bombeiro” (o responsável por apagar o fogo dos conflitos docentes e discentes), a de “salvador da escola” (o profissional que tem de responder pelo desempenho de professores na prática cotidiana e do aproveitamento dos alunos). Além destas metáforas, outras aparecem definindo-o como profissional que assume uma função de gerenciamento na escola, que atende pais, alunos, professores e também se responsabiliza pela maioria das “emergências” que lá ocorrem, isto é, como um personagem “resolve tudo” e que deve responder unidirecionalmente pela vida acadêmica da escola (Lima; Santos, 2007, p. 79).

Há, assim, no que diz respeito à atuação desse profissional, certa angústia por suas funções não serem bem definidas e devidamente reconhecidas no âmbito da escola. O coordenador pedagógico, segundo Lima e Santos, acaba por ficar sem norte, nutrindo, não raras vezes, um sentimento de perda de identidade profissional, pois ele:

[...] não sabe quem é e que função deve cumprir na escola. Não sabe que objetivos persegue. Não tem claro quem é o seu grupo de professores e quais as suas necessidades. Não tem consciência do seu papel de orientador e diretivo. Sabe elogiar, mas não tem coragem de criticar. Ou só critica, e não instrumentaliza. Ou só cobra, mas não orienta (Bartman *apud* Lima; Santos, 2007, p. 81).

Em face a essa realidade, as discussões apontam que, assim como já previsto em lei, o coordenador pedagógico deveria exercer as funções articuladora, formadora e transformadora (Placco *et al.*, 2012) no espaço escolar. Não obstante, é necessário que se leve em consideração as particularidades e complexidades do seu papel, que se identifique o perfil e a importância do coordenador pedagógico em ter as bases necessárias para desenvolver essa função. Desse modo, tomamos emprestadas as colocações feitas por Franco (2008, p. 120), de que para exercer o seu papel é necessário, ainda, que o coordenador pedagógico se perceba:

[...] como aquele educador que precisa no exercício de sua função, produzir a articulação crítica entre professores e seu contexto; entre teoria educacional e prática educativa; entre o ser e o fazer educativo, num processo que seja ao mesmo tempo formativo e emancipador, crítico e compromissado.

Nessa direção, pontuamos que em cumprimento à meta pela qualidade da educação básica, o Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica, vinculado ao Programa Nacional Escola de Gestores e ofertado pela UFMA, buscou desenvolver a formação continuada de coordenadores pedagógicos, em exercício, das redes de ensino estadual e municipais do Maranhão, com foco no trabalho pedagógico transpassado pela discussão sobre as suas reais funções na escola.

Dentre os seus objetivos, destacou a importância do coordenador pedagógico ampliar as suas capacidades de análise e resolução de problemas, como também de elaborar e desenvolver projetos e atividades no âmbito do trabalho pedagógico e do processo de ensino-aprendizagem. Portanto, sob esta ótica:

Não se trata de imaginar que cabe ao coordenador sozinho realizar tantas tarefas, mas de compreender que este, estando a serviço do grupo no encaminhamento dos objetivos de buscar a superação dos problemas diagnosticados, possa promover a dinâmica coletiva necessária para o diálogo (Lima; Santos, 2007, p. 84).

Convém ressaltar que, na intenção de promover a reflexão crítica desses profissionais, o curso estruturou-se em três ciclos temáticos: Organização e Gestão do Trabalho Pedagógico (75h/a), Projeto Pedagógico e Avaliação (135h/a) e Práticas e Aprendizagem Escolar (180h/a), que juntos trabalharam a função do coordenador pedagógico nos âmbitos: da escola, compreendida como local social de formação crítica e cidadã, e da sala de aula, espaço em que a prática educativa acontece de forma planejada e intencional.

Infere-se ainda que, na finalização do referido curso, houve certo interesse dos cursistas em discutir em suas monografias o papel do coordenador pedagógico. Entretanto, para este capítulo abordaremos apenas duas dessas produções, oriundas dos polos em que mais se discutiu essa temática, sendo eles: os polos de Bacabal e Presidente Dutra, correspondendo, respectivamente, aos municípios de Lagoa Grande e Joselândia no Maranhão.

2. Reflexões sobre a atuação do Coordenador Pedagógico em escolas municipais: apresentando alguns resultados

Morais (1985), ao problematizar a supervisão educacional no Maranhão, nos informa que, a exemplo do Brasil, a figura do coordenador pedagógico também foi antecedida pelos papéis desempenhados pelo inspetor escolar quanto à assistência à rede de ensino e pelo supervisor escolar, atravessando dois momentos históricos no estado: o primeiro marcado pela atuação desse profissional na orientação e treinamento aos professores leigos, e o segundo pela ação do Estado em assumir a responsabilidade desse serviço técnico, oferecendo cursos de licenciatura curta em Pedagogia aos supervisores em exercício, que passaram do pedagogo generalista ao especialista, o que gerou desigualdades quanto aos benefícios funcionais dessa função.

Vale destacar, ainda, que o Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica nos ofereceu elementos sobre o atual perfil dos coordenadores pedagógicos que atuam nas redes de ensino do Maranhão; podemos aferir que, em sua maioria, são formados por mulheres, aproximadamente 79%, comprovando a predominância

histórica do sexo feminino nas atividades educacionais, com faixa etária entre 40 a 50 anos, logo um quantitativo jovem de profissionais que exercem esta função, sendo a maioria concursada que integra o quadro efetivo das escolas.

Esclarecidas essas questões, pontuamos alguns elementos relativos aos dados revelados nos polos de Bacabal e Presidente Dutra, destacando que ambas as pesquisas contaram com os seguintes entrevistados, num total: três coordenadores pedagógicos, quatro professores e um diretor escolar - que pertencem, respectivamente, à Unidade Escolar X, no município de Lagoa Grande e a Escola Municipal Y, no município de Joselândia. Assim denominadas para se respeitar as suas identidades.

Os entrevistados foram unânimes em relatar a relevância do coordenador pedagógico para a escola, como aponta Franco (2008, p. 128), o “coordenador é uma peça importante no quebra-cabeça da dinâmica de uma escola”. Assim, quando questionados sobre como desempenham as suas funções, os coordenadores pedagógicos da Unidade Escolar X, do município de Lagoa Grande, responderam da seguinte forma:

Uma coordenação aberta ao diálogo, que sempre repassa informações necessárias. (Coordenador 1- Unidade Escolar X).

Uma coordenação comprometida com seu papel, visando o bom desempenho educacional (Coordenador 2- Unidade Escolar X).

Sabemos que o coordenador pedagógico “é um profissional que deve valorizar as ações coletivas dentro da instituição escolar, ações essas que devem estar vinculadas ao eixo pedagógico desen-

volvido na instituição” (Lima; Santos, 2007, p. 86). Portanto, espelhando-se no Projeto Político Pedagógico e em articulação com os professores, o coordenador pedagógico deve comprometer-se em exercer bem o seu papel, buscando, sobretudo, coordenar as principais atividades da escola. Nessa perspectiva, os coordenadores pedagógicos da Unidade Escolar X destacaram que, para eles:

O trabalho desenvolvido pelo coordenador pedagógico é, sem dúvida, de suma importância no processo de ensino-aprendizagem, visto que essa função do coordenador traz ações voltadas para a melhoria da prática pedagogia do docente. (Coordenador 1- Unidade Escolar X).

Além do suporte com orientações e reflexões teóricas, o coordenador pedagógico deve sugerir estratégias que venham garantir que os objetivos de aprendizagem sejam alcançados. (Coordenador 2-Unidade Escolar X).

Essas falas revelam a importância do papel e atuação do coordenador pedagógico frente à formação continuada de professores e ao acompanhamento pedagógico; esse dado reafirma serem essas as principais atribuições desse profissional, as quais visam contribuir com a qualidade do processo de ensino e aprendizagem; no entanto, compreendemos que é uma tarefa complexa, que exige o envolvimento e comprometimento de toda a comunidade escolar, onde a figura do coordenador pedagógico deve propiciar a articulação necessária entre os sujeitos, para que se crie espaços no interior da escola, que, por sua vez, possam efetivar o desenvolvimento educacional em conformidade com a qualidade pretendida.

Na outra realidade estudada, a Escola Municipal Y, em Joselândia, o diretor entrevistado aponta limitações sobre a atua-

ção do coordenador, relatando que “A contribuição do coordenador pedagógico deixa muito a desejar na escola, principalmente no que diz respeito a elaboração e execução de projetos pedagógicos junto ao corpo docente da escola”. Segundo Placco *et al.* (2012, p. 761) as atribuições do coordenador pedagógico, definidas pelas legislações, deveriam envolver “[...] desde a liderança do projeto político pedagógico até funções administrativas, de assessoramento da direção, mas, sobretudo, atividades relativas ao funcionamento pedagógico da escola e de apoio aos professores”.

Em seguida, como sugestão para que o coordenador pedagógico desenvolva melhor o seu papel na escola onde trabalha, o diretor pontua como relevante a presença do coordenador pedagógico na escola, “elaborando e executando junto ao corpo docente projetos pedagógicos que venham contribuir para uma melhor aprendizagem dos educandos”. Essa observação do diretor expressa que ele reconhece a importância do trabalho do coordenador pedagógico no cotidiano da escola, acompanhando e vivenciando a realidade do corpo docente e discente; pontuamos, em contrapartida, que nem todos os municípios atendem a essa realidade, haja vista que existe, geralmente, uma equipe de coordenadores com exercício nas secretarias de educação para atender grupos de escolas, e que realizam um atendimento pontual por meio de visitas técnicas, sem acompanhar o processo de trabalho em sua totalidade.

Ressaltamos o quanto é necessário que o coordenador pedagógico estabeleça parcerias de trabalho com o corpo docente, assumindo uma postura colaborativa e orientadora e, dessa forma, fortemente práticas pedagógicas transformadoras na escola, pois:

Quem ocupa cargos de liderança – como diretor ou coordenador pedagógico – precisa despir-se do posicionamento predominantemente autocrático para possibilitar o desenvolvimento de um clima em que todos contribuam com ideias, críticas, encaminhamentos (Lima; Santos, 2007, p. 81).

Os coordenadores pedagógicos da Unidade Escolar X, no que tange à relação entre professores e coordenadores pedagógicos, destacam em suas falas que tentam trabalhar da melhor forma possível com eles, como assim revela um dos coordenadores entrevistados: “Procuro sempre está presente e ajudar os docentes no que for preciso, no intuito de melhorar o ensino aprendizagem”. Os professores da mesma instituição também apontam como positiva essa relação, explicitam que possuem com os coordenadores da escola:

Uma relação estável e comprometida, onde o coordenador pedagógico sempre nos auxilia de forma proveitosa (Professor 1-Unidade Escolar X).

Uma relação harmoniosa e profissional, onde ambos desenvolvem com responsabilidade, ética e competência o seu papel enquanto profissional (Professor 2- Unidade Escolar X).

Entretanto, na Escola Municipal X, o coordenador pedagógico respondeu, de forma bem sucinta, que o seu acompanhamento aos professores ocorre apenas “Através de orientação quando necessário”. Fato este também identificado como uma lacuna, assim expressa pelos professores da unidade:

O coordenador pedagógico contribui apenas na orientação do planejamento que acontece mensalmente, deixando a desejar suas atribuições como orientador do processo pedagógico quase não auxiliando o professor nas dificuldades de sala de aula (Professor 1- Escola Municipal X).

Quase não contribui com a prática dos professores por não ser frequente na vida da escola, orienta os professores no planejamento mensal e alguns projetos não são acompanhados em sua execução (Professor 2- Escola Municipal X).

Ao ser ouvido sobre suas dificuldades para atuar como coordenador pedagógico da Escola Y revelou que o pouco tempo que dispõe na escola se constitui um limite para que possa orientar melhor os professores nos projetos da escola, ou para dialogar com eles sobre as suas principais dificuldades.

As respostas inferidas demonstram os obstáculos enfrentados pelo coordenador pedagógico no exercício de sua função, ora marcada pelo excesso de responsabilidades e atribuições, dispondo de pouco tempo para realizá-las, ora pela falta de clareza quanto ao seu papel. Diante dessa realidade, compartilhamos com Franco (2008, p.21) a ideia de que o coordenador pedagógico deve “[...] organizar espaços, tempos e processos na escola” cabendo a esse profissional por excelência, a preocupação em viabilizar, integrar e articular o trabalho pedagógico, didático, em direção a uma situação ideal de qualidade de ensino (Libâneo, 2004).

Desse modo, no que diz respeito às ações que melhor contribuem para uma relação efetiva entre coordenadores e professores, o coordenador pedagógico da Unidade Escolar Y pontuou o seguinte: “A leitura do regimento interno da escola, colocando sempre as atribuições de cada um. E formação continuada durante os planejamentos, com temas pertinentes à prática escolar (C1)”. Enquanto o coordenador pedagógico da Escola Municipal X considerou importante a atuação constante do coordenador pedagógico junto ao corpo docente, planejando e organizando o que foi planejado.

Nesse sentido, fica evidente que “a necessidade da formação contínua do professor é uma realidade que o coordenador pedagógico tem de enfrentar” (Souza, 2001, p. 45); como sabemos, “a realidade muda e o saber que construímos sobre ela precisa ser revisto e ampliado sempre” (Christov, 1988, p. 9), portanto, comprometido com esta formação em serviço, que o coordenador pedagógico terá condições de atender as principais necessidades dos alunos.

Nessa perspectiva, os professores entrevistados de ambas as escolas, sugerem como deve ser exercida a função do coordenador na escola. Para tais, é fundamental as conversas informais e as reuniões mensais em que se abre espaço para que os professores coloquem suas sugestões, o que deve ocorrer, segundo eles, mediante interesse e disposição de todos, além de amizade, companheirismo e respeito, assim, toda contribuição será bem-vinda.

A esse respeito, Almeida (2001, p. 78) salienta que: “os relacionamentos interpessoais- o olhar atento, o ouvir ativo e o falar autêntico- são fundamentais para as atividades que desempenha o coordenador pedagógico”. É deste modo, que em articulação com os demais atores escolares, de maneira consistente e confiável, é possível que esse profissional alcance os objetivos traçados no projeto da escola. Contudo, o trabalho colaborativo com os professores deve também ser ampliado às famílias e comunidade, requerendo tempo para que se efetive com qualidade.

Enquanto isso, os professores da Escola Municipal X chamam atenção para uma maior presença dos coordenadores pedagógicos no cotidiano escolar, principalmente na orientação dos docentes, no que diz respeito à aplicação de projetos na escola e de auxílio

no replanejamento de suas ações em sala. Nesse sentido, as reuniões sugeridas pelos professores da Unidade Escolar Y, tornam-se importantes estratégias de troca e participação. Desse modo, a reunião pedagógica se configura, por certo, em um:

[...] espaço privilegiado nas ações partilhadas do coordenador pedagógico com os professores, nas quais ambos se debruçam sobre as questões que emergem da prática, refletindo sobre elas, buscando-lhes novas respostas e novos saberes, ao mesmo tempo (Torres, 2001, p. 45).

Fica evidente então que o coordenador pedagógico ainda não tem bem delimitado e claro o seu espaço de atuação na escola, isso em decorrência de inúmeros fatores que perpassam pelo seu ofício: desde a falta de condições materiais para que ele desenvolva o seu trabalho, até a completa ausência de políticas que os valorize enquanto profissional.

Assim, no tocante a essa realidade, conforme Lima e Santos (2007) chamamos atenção para a busca identitária do coordenador pedagógico - um espaço de conquista que poderá ser alcançado, caso se invista com qualidade nas escolas e na formação desse profissional. Desse modo, é que abriremos espaços, conforme Franco (2008), para que todos a favor da educação possam dar o melhor de si.

Considerações Finais

Discutir a atuação do coordenador pedagógico implica compreender o percurso histórico transitado por esse profissional, que assume por um longo período uma prática voltada fundamentalmente para a fiscalização, controle do trabalho pedagógico, sem ter

clareza do seu principal objeto de trabalho, da sua função política e pedagógica.

Esse mergulho nos proporcionou identificar limites, crescimentos e principalmente desafios que estão postos cotidianamente para o coordenador pedagógico lhe exigindo um conhecimento amplo e aprofundado, tanto teórico como prático, que lhe possibilite exercer com segurança a sua função e possa lhe subsidiar nos encaminhamentos necessários para as intervenções requeridas pela escola. De posse desse conhecimento, de forma contextualizada e crítica, e associado ao compromisso político com a escola pública, acreditamos que esse profissional terá as condições de fazer frente aos desafios que colocam em risco o direito à aprendizagem e, conseqüentemente, comprometem a função social e política da escola.

A experiência discutida nesse capítulo reafirma a importância e a necessidade da formação continuada do coordenador pedagógico, voltada para questões que envolvam a pesquisa, face às constantes situações vividas pela escola, a discussão e reflexão sobre o próprio contexto de trabalho do coordenador nas suas relações com o professor, com o aluno e sua família, e, sobretudo, a própria relação entre a equipe gestora da escola, de modo a lhe permitir construir uma prática mais coletiva, articulada e com autonomia para orientar, acompanhar e avaliar o currículo escolar, um de seus principais objetos de estudo e trabalho. Pensar e agir nessa direção é construir novos horizontes para escola, colocando o seu projeto político-pedagógico em condição de permanente avaliação, implementando-o sempre que se fizer necessário.

Ainda sobre a atuação do coordenador pedagógico, constatamos outro aspecto que merece atenção; refere-se, sobretudo, às condições de trabalho existentes. No caso do Maranhão, tanto na esfera estadual quanto na municipal, registra-se uma parcela significativa de situações de trabalho centrado nas secretarias de educação, em um atendimento à distância, por vezes realizado por meio de visitas técnicas, no qual o coordenador assume papel de volante; essa realidade nos remete a refletir acerca do quanto ainda se tem de resquícios do processo histórico de inserção desse profissional no sistema de ensino brasileiro.

Nesse sentido, fica o alerta de que a atuação do coordenador pedagógico, muitas vezes sem a formação inicial, exige a definição de políticas globais e locais que garantam espaços, tempo de trabalho institucionais e formação continuada que respondam ao direito que esse possui de aprimorar a sua prática, condizente com um projeto de formação humana com qualidade social.

Referências

ALMEIDA, Laurinda Ramalho. O relacionamento interpessoal na coordenação pedagógica. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (org.). **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. São Paulo: Edições Loyola, 2001. p. 67-79.

BRASIL. **Lei nº 9.394** de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/leis/19394.htm>. Acesso em: mar. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública. **Projeto Pedagógico do Curso de Pós Graduação Lato Sensu em Coordenação Pedagógica**. Brasília: MEC, 2009.

CHRISTOV, Luiza Helena da Silva, Teoria e prática: o enriquecimento da própria experiência. *In*: GUIMARÃES, Ana Archangelo *et al.* **O coordenador pedagógico e a educação continuada**. São Paulo: Edições Loyola, 1988.

DOMINGUES, Isaneide. **O coordenador pedagógico e o desafio da formação contínua do docente**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Coordenação pedagógica: uma práxis em busca de sua identidade. **Revista Múltiplas Leituras**, v. 1, n. 1, p. 117-131, jan./jun. 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola** - teoria e prática. 5. ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

LIMA, Paulo Gomes; SANTOS, Sandra Mendes dos. O coordenador pedagógico na educação básica: desafios e perspectivas. **Revista de Educação Educere et Educare**, v. 2, n. 4, p. 77-90, jul./dez. 2007.

MORAIS, Francisca Clemente de. **Caminhos da supervisão educacional: um estudo de caso**. São Luís: UFMA/ Secretaria Educação, 1984.

PLACCO, Vera Maria Nigro De Souza; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. O coordenador pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas. **Cad. Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 147, dez. 2012.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. O coordenador pedagógico e a constituição do grupo de professores. *In*: ALMEIDA, Laurinda Ramalho; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (org.). **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. São Paulo: Edições Loyola, 2001. p. 27-34.

TORRES, Suzana Rodrigues. Reuniões pedagógicas: espaço de encontro entre coordenadores e professores ou exigência burocrática? *In*: ALMEIDA, Laurinda Ramalho; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (org.). **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. São Paulo: Edições Loyola, 2001. p. 45-51.



Coordenadores Pedagógicos Escolares da Rede Pública de Mato Grosso do Sul: o perfil, o papel e o desempenho dos pós- graduandos do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica/UFMS - 2013/2014

*Aureotilde Monteiro¹
Solange Jarcem Fernandes²*

Resumo

Este estudo teve como objetivo identificar o perfil, o papel e o desempenho dos coordenadores pedagógicos das redes públicas de ensino do Estado de Mato Grosso do Sul que participaram do Curso de Pós-graduação *lato sensu* em Coordenação Pedagógica no período 2013/2014. Esse curso foi desenvolvido no âmbito do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação – SEB/MEC, em parceria com o Núcleo de

¹ Mestre em Educação, Coordenadora, Professora e Orientadora do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica/UFMS. Professora do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação/UFMS da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, lotada na FAED/UFMS. Campo Grande, MS. Coordenadora e Professora do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica/UFMS

² Doutora em Educação. Vice Coordenadora do Curso, Professora e Orientadora do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica/UFMS. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da UFMS. Professora do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação/UFMS.

Aprofundamento em Gestão Escolar (NAGE) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Utilizou-se da pesquisa descritiva com abordagem qualitativa e quantitativa, e da pesquisa documental e bibliográfica. Alguns dados desse estudo permitiram caracterizar o perfil desse grupo, inferindo-se que no processo formativo os coordenadores pedagógicos obtiveram maior conhecimento teórico do seu papel e de suas atribuições no contexto da escola de educação básica. Esse processo também propiciou reflexões na perspectiva da gestão democrática sobre o papel do Coordenador Pedagógico enquanto articulador, formador e, sobretudo, transformador das práticas pedagógicas no contexto da escola pública.

Introdução

Este estudo é um dos produtos de uma pesquisa³ que pretendeu identificar o perfil, o papel e o desempenho dos coordenadores pedagógicos das redes públicas de ensino do Estado de Mato Grosso do Sul que participaram do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, no período de 2013/2014. Esse Curso foi implantado no contexto nacional em 2009, pelo Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica/SEB/MEC, com a proposta de formação de Coordenadores Pedagógicos vinculados às escolas públicas de educação básica.

Essa proposta de formação se consolidou a partir da constatação da importância da função desse profissional como articulador e integrador dos processos educativos na organização do trabalho

³ MONTEIRO, Thiago Daniel de Oliveira. *Os Coordenadores Pedagógicos de 2013/2014 do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica/UFMS: seu perfil, seu desempenho no curso e sua percepção sobre seu trabalho*. 2015. Pesquisa realizada no Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Coordenação Pedagógica/UFMS sobre a orientação de Aureotilde Monterio Professora e Orientadora do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica.

pedagógico da escola pública para a melhoria da qualidade social da educação. A proposta se enquadra no contexto das relações e da opção pela gestão democrática, enquanto princípio basilar para efetivar uma educação básica de qualidade.

Este estudo foi organizado em duas partes. Na primeira, são explicitados alguns teóricos que fundamentaram a pesquisa, como Lima e Santos (2007), Paro (2006), Almeida e Placco (2009) e Veiga (2000). Essa inserção aponta a questão do papel do coordenador no contexto atual e da sua importância no processo de planejamento participativo e coletivo, na organização do trabalho pedagógico, na inserção da concepção da gestão democrática no processo pedagógico da escola e na participação na construção do projeto político-pedagógico na educação básica.

Na segunda parte, são abordados os encaminhamentos metodológicos da pesquisa e o recorte estabelecido para este artigo, de forma a apresentar os objetivos e os resultados obtidos. No final são apresentadas algumas considerações decorrentes desse estudo sobre a importância do processo formativo do Coordenador Pedagógico no contexto da escola pública da educação básica no Mato Grosso do Sul.

1. O Coordenador Pedagógico no contexto escolar

A constatação da importância dos coordenadores pedagógicos da escola pública na organização do trabalho pedagógico começou a se consolidar a partir da década de 1980. Atualmente essa importância é evidenciada por uma das suas funções, a de articulação coletiva com os professores na construção do Projeto Político Pedagógico da escola pública, enquanto atendimento a uma exigên-

cia legal, histórica e social desse documento para a concretização da gestão democrática no contexto da escola.

Nesse processo é importante destacar que com base no princípio da gestão democrática, é necessário explicitar a escolha de uma concepção de educação que refere-se a proposta pedagógica da escola enquanto parte integrante do projeto político pedagógico. Essa proposta deve se constituir em um dos elementos componentes desse documento norteador de diretrizes para a escola e instrumento basilar da efetivação da gestão democrática.

É nessa perspectiva que esse processo deve ser exercido por meio de um trabalho coletivo e democrático que envolve a participação de vários segmentos da escola, propiciando a todos o exercício democrático de repensar e refletir sobre o seu papel (Paro, 2006). Dessa forma procura-se entender a gestão democrática no espaço escolar como um princípio constitucional que organiza a escola pública e a participação de todos na organização do trabalho escolar.

Nesse sentido, construir um espaço em que todos participem das decisões e busquem soluções para os desafios e os problemas não é uma tarefa simples. Assim, construir um espaço escolar democrático é um processo complexo que exige o repensar coletivo sobre suas práticas. Lima e Santos (2007, p. 85) ressaltam que “[...] a gestão e participação pedagógica pressupõem uma educação democrática [...]”, que além de estar alicerçada no coletivo, deve possibilitar a reflexão sobre ideias e posicionamentos que garantam a efetivação de uma educação de qualidade na educação básica.

Em relação à construção e operacionalização do Projeto Político Pedagógico, Veiga (2000) enfatiza a importância da im-

plantação e implementação coletiva do Projeto Político Pedagógico enquanto documento norteador das ações pedagógicas da escola numa perspectiva da gestão democrática. Dessa forma, essa perspectiva contribuirá para que o trabalho do professor seja teoricamente fundamentado na concepção pedagógica adotada e que a dinâmica do processo ensino e aprendizagem no espaço escolar consolide a efetivação de uma educação de qualidade. Nesse contexto, o espaço escolar deve se constituir em um espaço que na perspectiva de participação democrática dos grupos possa consolidar uma reflexão coletiva que possibilite o diálogo e o debate na escola pública, visto que “a principal possibilidade de construção do projeto político-pedagógico passa pela relativa autonomia da escola, de sua capacidade de delinear sua própria identidade” (Veiga, 2000, p. 81).

Para discutir a questão do papel do coordenador recorre-se a Almeida e Placco (2009, p. 6) que afirmam que esse papel na escola deve contemplar “uma função articuladora, formadora e transformadora”, devendo ser o coordenador, portanto, o articulador de ações que possibilitem a organização do trabalho pedagógico na escola.

Entretanto para que o Coordenador Pedagógico possa exercer o seu papel, é importante que esse espaço seja democrático e que o coordenador não seja visto como ocupante de uma função hierarquicamente privilegiada em relação aos docentes, mas de similaridade com os seus pares. Ainda para esses autores, nesse processo destacam-se as ações relacionadas à formação dos professores contribuindo para a transformação desses sujeitos e para a melhoria da qualidade social da educação.

Nessa mesma direção Lima e Santos (2007, p. 84) enfocam que compete a esse profissional coordenar as ações pedagógicas na escola por meio de um processo democrático, utilizando-se do planejamento participativo e coletivo. Consideram também a importância do “aprender a aprender e junto com”, enfatizando a necessidade da formação continuada no sentido de contribuir com estudos, trocas de experiência e indicações de referências que permitam o repensar sobre o processo ensino e aprendizagem e consequentemente sobre a prática docente no contexto escolar.

Sobre esse processo formativo na escola, é importante ressaltar que a formação continuada proposta pelos coordenadores não deve substituir a formação em serviço, ou seja, “a formação em serviço é complexa [...], exigindo um programa de atividades específicas para esse fim [...]. Não pode ser imputada a um só professor devendo ser uma tarefa do sistema responsável pela escola” (Riscal; Conti, 2016, p. 267).

Para destacar ainda a função do Coordenador Pedagógico no contexto atual, este estudo recorre a Pires (2005, *apud* Santos; Oliveira, 2007, p. 5) que sintetiza essa função da seguinte forma:

A função primeira do Coordenador Pedagógico é planejar e acompanhar a execução de todo o processo didático-pedagógico da instituição, tarefa de importância primordial e de inegável responsabilidade e que encerra todas as possibilidades como também os limites da atuação desse profissional. Quanto mais esse profissional se volta para as ações que justificam e configuram a sua especificidade, maior também será o seu espaço de atuação. Em contrapartida, o distanciamento dessas atribuições seja por qual motivo for, irá aumentar a discordância e desconhecimento quanto às suas funções e ao seu papel na instituição escolar.

Conclui-se, portanto, que a finalidade do trabalho do Coordenador Pedagógico no contexto da escola é a de fortalecer as relações que ele e os professores estabelecem entre si no processo de ensino e aprendizagem, para que se efetive uma educação de qualidade. Para isso, há que se repensar e propor novas práticas sociais para que esses profissionais da educação básica se pautem em um processo democrático da educação.

2. Percurso metodológico e análise dos dados dos sujeitos deste estudo

Como procedimento metodológico este estudo caracterizou-se como uma pesquisa descritiva. Dessa forma, foram levantados e analisados dados e informações contidos na ficha de inscrição, no questionário aplicado aos pós-graduandos e dados contidos nos relatórios parciais do curso.

Definiu-se como objeto de estudo o perfil, o papel e o desempenho dos coordenadores pedagógicos que participaram do Curso de Pós-Graduação *lato sensu* em Coordenação Pedagógica 2013/2014. O curso foi desenvolvido na modalidade do ensino a distância (EaD) com a utilização das tecnologias de informação e comunicação; em seu processo de desenvolvimento recorreu-se também a atividades desenvolvidas em encontros presenciais, para a realização de orientações e avaliações.

O processo inicial havia sido desencadeado no período de 2010/2012 com a primeira oferta que atendeu apenas 19 (dezenove) municípios e 160 (cento e sessenta) cursistas. Na oferta do período estudado (2013/2014) foram matriculados 400 (quatrocentos)

cursistas de 64 (sessenta e quatro) municípios do Estado, demonstrando uma capacidade maior de abrangência e interiorização do processo para atender a demanda de formação dos coordenadores das escolas públicas do Estado de Mato Grosso do Sul.

A pesquisa teve início com o levantamento dos dados e informações disponibilizados pela Coordenação do Curso. Para traçar o perfil, o papel e o desempenho dos coordenadores pedagógico no contexto estudado, recorreu-se às fichas de inscrição e aos relatórios de acompanhamento dos cursistas, selecionando para análise os dados dos 255 (duzentos e cinquenta e cinco) que concluíram o curso.

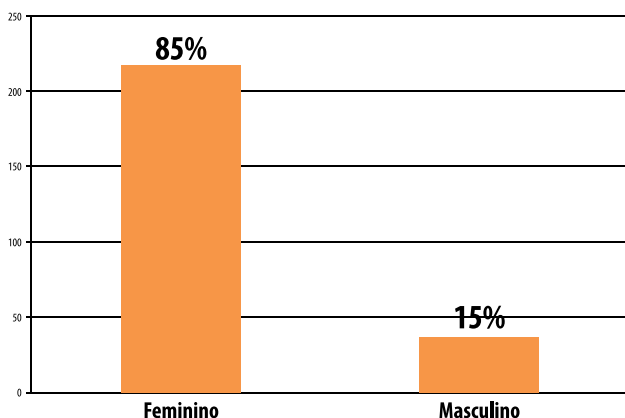
Para levantamento das demais informações procedeu-se a uma adaptação no questionário aplicado pelos pesquisadores que apresentaram o perfil e o papel dos coordenadores do grupo 2010/2011, por meio de formulário *online*, do pacote de aplicativos do *Google* (*Google Docs*) que posteriormente foi compartilhado via internet. Dessa forma referendou-se as ideias de Santos, Mascarenhas e Pleutin (2012) que fundamentadas em Freitas (2004) e Mendes (2009) afirmam que “a pesquisa *online* oferece uma série de vantagens sobre as demais pesquisas qualitativas”, pois utilizar-se de pesquisa *online* permite a aplicação de recursos que tornem inexistente a distância entre os sujeitos pesquisados e o pesquisador; e que os pesquisados não fiquem inviabilizados em acessar o aplicativo e participarem da pesquisa.

Para caracterização dos 255 (duzentos e cinquenta e cinco) pós-graduandos pesquisados, que concluíram o curso, foi possível delinear um perfil desses coordenadores a partir de alguns dados e informações selecionados nas fichas de acompanhamento e re-

latórios do curso no período estudado. As categorias selecionadas foram: gênero, faixa etária, vinculação à rede de ensino e formação na graduação.

Gráfico 01. Gênero

Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica 2013/2014



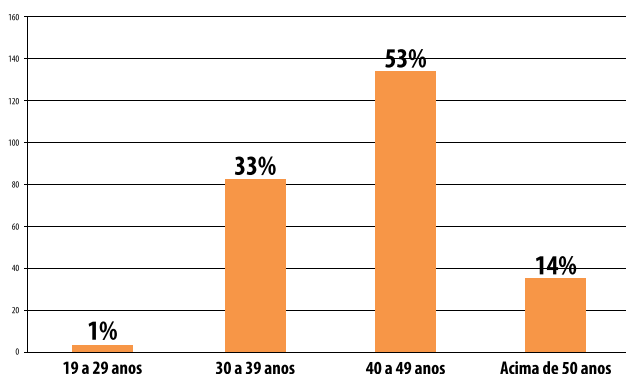
Fonte: Autores (2015)

Analisando o gráfico constata-se que desses coordenadores pedagógicos de escolas públicas municipais e estaduais do Estado de Mato Grosso do Sul, do grupo 2013/2014, o sexo feminino representa um índice de 85% de participação e 15% de participação masculina, ficando evidenciada, portanto, a presença feminina no magistério, fato esse constatado em pesquisa da UNESCO, que afirma:

[...] dentre os professores brasileiros, 81,3% são mulheres e 18,6% são homens. Percebe-se que, em relação às pessoas economicamente ativas (83.243.239), 58,13% são homens e 41,86% mulheres. Conclui-se que, no magistério, essa proporção assume características bem distintas. Cabe ressaltar que a maioria das professoras encontra-se atuando no ensino fundamental (UNESCO, 2004, p. 44).

Gráfico 02. Faixa etária

Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica 2013/2014

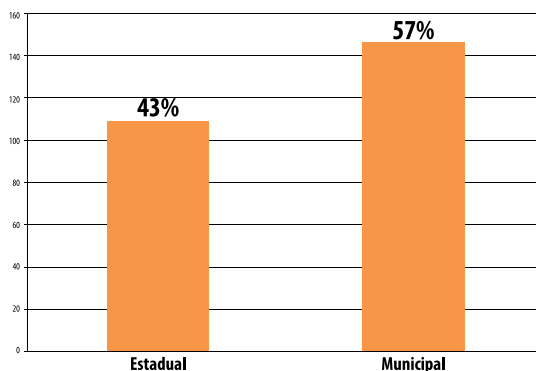


Fonte: Autores (2015)

O gráfico demonstra que a idade média dos pesquisados encontra-se na faixa de 40 a 49 anos, representando 53% do total dos pós-graduandos. Percebe-se também um acentuado declínio de participação no curso de profissionais que se encontram na faixa superior aos 50 anos, com representação de apenas 14% do total.

Gráfico 03. Vinculação à rede pública de ensino

Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica 2013/2014

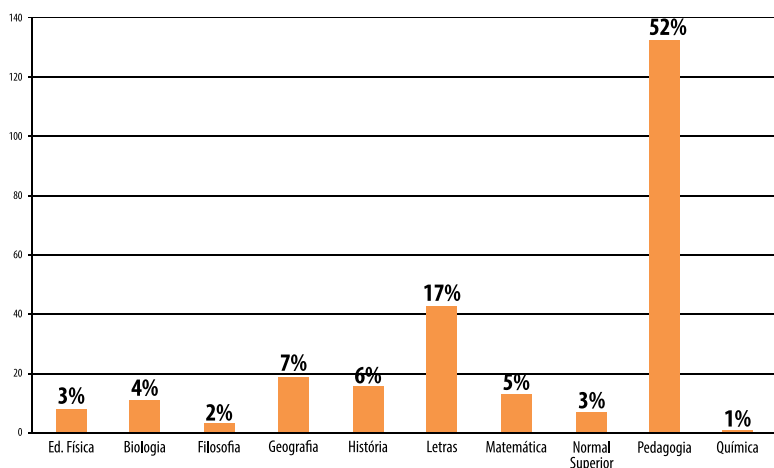


Fonte: Autores (2015)

Quanto à vinculação à rede pública de ensino dos coordenadores investigados verifica-se que na época da pesquisa 57% dos coordenadores pedagógicos pertenciam às redes municipais e os demais 43% à rede estadual de ensino.

Gráfico 04. Formação na graduação

Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica 2013/2014



Fonte: Autores (2015)

Em relação à formação no nível de graduação, constata-se que a graduação que se apresenta com maior frequência nessa turma é a da Pedagogia, correspondendo ao índice de 52% nessa formação; quanto às demais graduações, entre as licenciaturas encontradas no levantamento, 17% correspondem a licenciados em Língua Portuguesa, 4% em Ciências Biológicas, 6% em História, 3% em Educação Física, 7% em Geografia, 5% em Matemática, 3% em Normal Superior, 2% em Filosofia e 1% em Química.

Ainda quanto aos cursos de graduação, embora não haja uma visualização por meio de apresentação gráfica, a análise desses dados possibilita a seguinte constatação: apesar de serem profissionais da rede pública, 53% fizeram sua graduação em universidade pública e 32% cursaram a graduação em instituições privadas. Nesse processo de análise, identifica-se que os demais 15% dos coordenadores concluíram mais de um curso de graduação, com cursos realizados em universidade pública e na rede privada. Pode-se afirmar, portanto, que os 32% que concluíram a graduação em instituições privadas, ao participarem deste curso estavam tendo pela primeira vez como *locus* de formação uma instituição superior pública.

A pesquisa apresentou também outras informações que foram sistematizadas a partir do preenchimento do formulário online, para o qual se tomou como referência uma amostragem de 36 (trinta e seis) coordenadores concluintes que responderam esse instrumento. As categorias selecionadas nessa amostragem são: formação em pós-graduação, carga horária de trabalho, desenvolvimento de atividades inerentes à função, salário, forma de provimento do cargo, sua visão sobre a gestão da escola.

Quanto à formação desses coordenadores em cursos de pós-graduação no período estudado, é importante destacar que 61% apresentaram, na época da inscrição o título de Especialista na área da educação, 11% a titulação em Mestrado em Educação e 3% já eram Doutores em Educação. Esse dado é importante considerando a qualificação desses educadores que atuam na educação básica e a valorização profissional da categoria.

Em relação à carga horária de trabalho dos coordenadores no exercício de sua função, 61% indicaram que trabalhavam 40 horas semanais, Quanto aos demais, 15% declararam possuir jornada de trabalho de 36 horas, 5% de 30 horas e 19% de 20 horas. Verifica-se, na análise desses dados, existência de uma variação na carga horária trabalhada por esses coordenadores pedagógicos no exercício da função; essa variação é decorrente das orientações contidas nas legislações existentes nas redes municipais específicas e na rede estadual que tratam da do exercício da função de coordenadores pedagógico pelos ocupantes dos cargos de Especialista de Educação e de Professor.

Sobre as atividades relacionadas às funções de Coordenador Pedagógico, constatou-se, a partir da análise das respostas que apenas 19% afirmaram exercer atividades pertinentes às suas funções, 56% consideravam que as exerciam em parte e 19% que exerciam funções não pertinentes à função de Coordenador Pedagógico. Esses dados possibilitam inferir que ainda é necessário maior definição das funções a serem desenvolvidas por esse profissional, visto que essa defasagem ocorre tanto na rede estadual como nas redes municipais. Além disso, é preciso viabilizar, na prática, a atuação do Coordenador Pedagógico enquanto um profissional articulador e integrador dos processos educativos na organização do trabalho pedagógico da escola pública.

Quanto ao piso salarial definido pelas redes municipais e pela rede estadual no período estudado, fica constatado que 35% recebiam salário entre R\$ 1.000,00 e R\$ 2.000,00 (um mil e dois mil reais); 39% recebiam entre R\$ 2.000,00 e R\$ 3.000,00 (dois mil e três mil reais) e 21% recebiam mais que R\$ 3.000,00 (três mil reais).

Entretanto, há servidores que estavam lotados no quadro de servidores do magistério e ainda recebiam até R\$1.000.00 (um mil reais), totalizando 5% dos coordenadores. Ressalta-se que neste estudo não foi estabelecida a vinculação entre salário recebido e carga horária trabalhada e a relação com a designação do coordenador enquanto Especialista de Educação ou Professor da educação básica.

No que se refere à forma de provimento do cargo de Coordenação Pedagógica, os resultados apresentados indicam que 67% dos pós-graduandos foram designados por indicação para exercer essa função, 29% assumiram a função por concurso e os demais 4% por eleição.

Questionados sobre qual a sua percepção sobre a gestão de sua escola (se a consideravam democrática ou autoritária), os coordenadores se posicionaram da seguinte forma: 88% consideraram que na sua escola a gestão era democrática e participativa; em contraponto a isso, 12% consideraram ser a gestão de sua escola autoritária e centralizadora.

Nesta etapa de trabalho foram analisadas as percepções sobre o processo formativo dos coordenadores pedagógicos do grupo 2013/2014, estabelecendo-se uma sistematização dessas percepções dos pós-graduandos em relação ao seu processo formativo e sobre seu papel no contexto escolar. Essa análise tem como referência as interpretações das três questões abertas aplicadas no instrumento de pesquisa *online*. Nesse processo de análise foi realizado o agrupamento das respostas por categorias de unidades significativas; para esse estudo optou-se em recorrer à metodologia adotada na pesquisa realizada referente ao período 2011/2012⁴.

⁴ Pesquisa avaliativa realizada por Santos, Mascarenhas e Pleutin 2012.

Nessa análise também se tomou como referência a amostragem de 36 (trinta e seis) coordenadores concluintes. Dessa forma as questões propostas no instrumento de pesquisa trataram da singularidade das atribuições desse profissional de educação no exercício da função de Coordenador Pedagógico. As questões selecionadas para este estudo foram: 1. Como você exerce sua função na escola? 2. Estando na fase final do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica, como você avalia a sua função na escola? 3. Quais as contribuições do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica para o seu trabalho na escola na perspectiva de gestão democrática?

Em relação à resposta da primeira questão que se referiu ao exercício da função de coordenador, foram selecionados os seguintes depoimentos:

A nossa função é principalmente de ser aquela pessoa que torna o processo de ensino e aprendizagem mais favorável tanto aos professores quanto para os alunos, já que o mais importante é que o aluno aprenda, e que o professor possa encontrar a melhor forma para que isso aconteça, e nesta situação entendemos que podemos contribuir (Coordenador 15, 2014).

Exerço minha função a partir de uma rotina de trabalho de atendimento aos professores, alunos e pais. Realizo visitas às salas de aula; avaliação diagnóstica dos alunos, orientação e formação continuada de professores (Coordenador 16, 2014).

Exerço minha função tentando fazer o melhor possível, atendendo os professores em suas necessidades nos planejamentos, buscando a melhor maneira para atender professor - aluno, resolvendo problemas de aprendizagem dos alunos com a participação da família e oriento com sugestões nos projetos e atividades (Coordenador 31, 2014).

A segunda questão se referiu a uma avaliação do pós-graduando em fase final do curso sobre a sua função na escola, sua percepção do que havia mudado ou de que maneira o curso refletiu em sua prática pedagógica. Para evidenciar o entendimento dos cursistas, optou-se por apresentar os seguintes depoimentos:

A formação contribuiu para o meu entendimento, bem como para a minha prática profissional acerca do papel do Coordenador Pedagógico, principalmente nos aspectos da formação de professores (Coordenador 5, 2014).

O Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica foi fundamental na realização do meu trabalho enquanto professora coordenadora. Trouxe-me orientações significativas do trabalho do Coordenador Pedagógico, acesso a referências fundamentais para esta formação (Coordenador 16, 2014).

O curso de especialização me deu clareza para o desempenho da função, me deu segurança e, sobretudo, me conscientizei da importância do meu trabalho no desempenho das atividades pedagógicas (Coordenador 21, 2014).

O depoimento do Coordenador 5 destaca a importância dessa formação como um dos fatores essenciais para a valorização da proposição da formação continuada de professores na escola. Para os coordenadores 16 e 21 houve contribuição do curso na articulação com o processo de organização do trabalho pedagógico na escola.

Quanto à terceira questão que tratava da indagação sobre a contribuição do curso no *lôcus* de atuação do Coordenador Pedagógico, as respostas apresentadas por esse grupo indicaram as seguintes categorias: crescimento teórico/metodológico; papel do coordenador no contexto da gestão democrática e crescimento profissional/ intelectual e pessoal propiciado pelo curso.

Em relação ao crescimento teórico/metodológico, foram selecionados os seguintes depoimentos que expressam a contribuição do curso para esse processo formativo:

Foi um momento rico de estudo; pude confrontar diferentes concepções, aperfeiçoando uma metodologia de trabalho, me inteirei mais na gestão, como participante ativo do processo ensino e aprendizagem (Coordenador 8, 2014).

O curso de especialização em Coordenação Pedagógica nos permitiu entrar em contato com uma vasta bibliografia que aborda o tema, nos proporcionando um momento de pensarmos sobre a prática dialogando com a teoria apresentada (Coordenador 12, 2014).

Foi imensa a contribuição, pois possibilitou que eu me apropriasse da teoria para melhorar a prática, além de permitir um crescimento profissional que é uma agradável consequência do Curso (Coordenador 13, 2014).

Sobre o papel do coordenador no contexto da gestão democrática, as respostas à questão formulada evidenciam a percepção da importância do curso. Entre esses depoimentos, foram selecionados os seguintes:

O curso de especialização em Coordenação Pedagógica contribuiu muito no exercício de meu trabalho, orientando quanto a um de nossos maiores desafios: fazer com que a comunidade escolar participasse efetivamente em todos os segmentos da escola. Realizamos algumas reuniões, apresentamos-lhes o regimento escolar e a proposta pedagógica da escola, mostrando-lhes a importância de sua participação para que realmente pudéssemos oferecer um ensino de qualidade a seus filhos (Coordenador 17, 2014).

Várias contribuições tanto do ponto de vista teórico/metodológico, mas também muito interessante ao trazer concei-

tos com os quais pude fazer as minhas reflexões, pontuando muito bem os aspectos da gestão democrática (Coordenador 35, 2014).

A ideia que se tinha do papel da coordenação pedagógica era principalmente de cobrança, mas dentro deste olhar da gestão democrática, percebe-se que ele é mais um profissional que está para somar, para contribuir com o trabalho dos professores (Coordenador 18, 2014).

Sob o ponto de vista do crescimento profissional, intelectual e pessoal propiciados pelo curso, as respostas enfatizam esse crescimento. Seguem alguns depoimentos, em que os coordenadores demonstram a contribuição da formação:

Contribuiu com tudo, buscando a participação de todos na escola, fazendo com que todos participassem, pois todos são importantes; adquiri muitos conhecimentos quanto ao papel do coordenador atuando na gestão democrática e com certeza para o crescimento profissional, intelectual e pessoal que este curso me proporcionou. (Coordenador 34, 2014).

As vivências durante o curso, leituras dos textos dos teóricos, as experiências trocadas entre colegas, com os professores e com nossos orientadores durante o TCC, nos deram a oportunidade de identificar a importância do Coordenador Pedagógico para o bom desenvolvimento da gestão democrática na unidade escolar (Coordenador 30, 2014).

Ainda em relação à terceira questão, constatou-se nas respostas de um grupo que embora consciente de sua função na escola, ainda sentia dificuldade em colocar em prática seu papel nessa nova perspectiva, conforme se percebe no depoimento seguinte:

Muitas foram as contribuições, mas o que pudemos perceber foi a impossibilidade dos coordenadores exercerem sua real

função, pois muitas vezes os coordenadores são também diretores, professores, faxineiros, telefonistas, porteiros, secretários, entre outras funções, o que definitivamente o impede de cumprir seu real papel. O curso nos permitiu vivenciar por meio dos textos, dos teóricos, a importância do coordenador na gestão democrática (Coordenador 7, 2014)

Ao se analisar a contribuição do curso para o trabalho deste profissional da educação, é possível inferir pelos depoimentos que os conhecimentos teórico-metodológicos apropriados nesse processo de formação proporcionaram crescimento pessoal e profissional, a partir do qual internalizaram a compreensão definitiva do seu papel no contexto escolar.

Em relação aos resultados finais do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica, buscou-se visualizar na Tabela 1 os dados que demonstram os resultados finais obtidos no período 2013/2014.

Tabela 1. Número de matriculados, aprovados e evadidos

	2013/2014	%
Vagas	400	
Matriculados	400	100%
Aprovados nas Salas Ambientes	309	77,%
Evadidos do Curso	91	23%
Aprovados no TCC	255	64%

Fonte: Relatórios dos Cursos de Coordenação Pedagógica.

Elaborado pelos autores (2015).

O desempenho dos alunos nas Salas Ambientes e no TCC pode ser visualizado na Tabela 2:

Tabela 2. Desempenho dos alunos nas Salas Ambientais e no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)

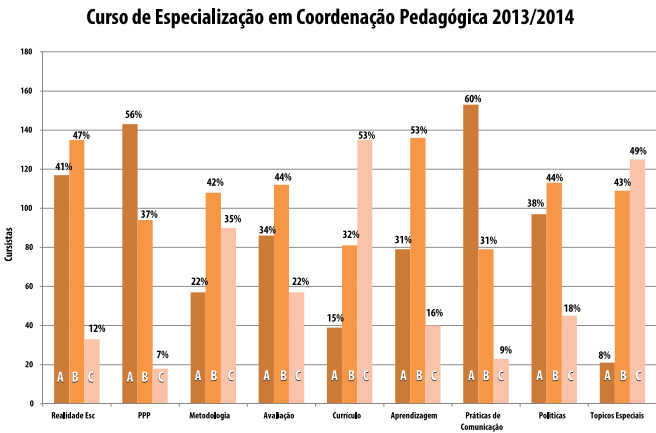
Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica 2013/2014								
2013/2014	Total Geral Aprovação Salas Ambientes	Conceito nas Salas %			Total Geral Aprovação TCC	Conceito do TCC %		
		A	B	C		A	B	C
	309 (77%)	35%	60%	5%	255 (64%)	44%	50%	6%

Nota: conceito A - Excelente (90 a 100); conceito B - Bom (80 a 89); Conceito C- Regular (70 a 79).

Fonte: Relatório do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica 2013/2014. Elaborado pelos autores (2015).

Analizando a tabela 2, constata-se que o desempenho dos pós-graduandos foi considerado bom em virtude da predominância dos conceitos A e B. Especificamente em relação ao desempenho nas Salas Ambiente, houve variação quanto ao aproveitamento nas diversas Salas. Para melhor visualização dessa variação foi elaborado o gráfico abaixo:

Gráfico 05. Desempenho nas salas ambientes



Fonte: Relatório do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica 2013/2014. Elaborado pelos autores (2015).

Pode-se perceber a predominância do Conceito A: nas Salas Ambientes Projeto Político Pedagógico e Organização do Ensino (PPP) e Práticas e Espaços de Comunicação na Escola. O conceito B predominou nas Salas Realidade Escolar e Trabalho Pedagógico, Metodologia do Trabalho Científico, Avaliação Escolar, Aprendizagem Escolar e Trabalho Pedagógico e Políticas Educacionais e Gestão Pedagógica. Em duas Salas Ambientes houve predominância do conceito C: Currículo, Cultura e Conhecimento Escolar e Tópicos Especiais (Leitura e Formação de Mediadores). A alta incidência do conceito C nesta última Sala pode ser explicada pela pouca familiaridade de grande parte dos pós-graduandos com o tema, principalmente aqueles cuja formação na graduação estava voltada para outras licenciaturas.

Em relação ao Trabalho de Conclusão de Curso, visualiza-se no gráfico que o percentual de pós-graduandos que obtiveram o conceito A foi de 44%; o conceito B foi de 50% e o conceito C foi de 6%. O TCC é um trabalho acadêmico que exige aprofundamento na temática desenvolvida; desta forma – apesar de ter sido para muitos o primeiro contato com a metodologia do trabalho científico – constata-se pelos resultados apresentados que houve bom aproveitamento, demonstrado pela predominância dos conceitos A e B, sendo que apenas uma pequena parcela (6%), não conseguiu avançar no desenvolvimento do trabalho científico, ficando no patamar mínimo do conceito C para aprovação.

Quanto aos temas apresentados no TCC, estes versaram predominantemente sobre o papel do Coordenador Pedagógico; a indisciplina e violência na escola; a formação continuada de professores; a avaliação do ensino e aprendizagem; as dificuldades de

aprendizagem; a leitura e escrita no processo de alfabetização; as tecnologias de informação e comunicação; a evasão e repetência; o currículo escolar; e a relação família e escola. Além destes, outros temas foram desenvolvidos em menor escala, tais como: inclusão da Educação Especial na escola; alfabetização; planejamento escolar; Conselhos de Classe; e temáticas específicas relacionadas com a Educação Infantil, o Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos.

Destaca-se que entre as temáticas apresentadas como TCC, predominou a análise do papel do Coordenador Pedagógico no contexto da gestão democrática. Todas as questões abordadas demonstraram a articulação teórica do trabalho científico com as práticas vivenciadas no cotidiano escolar por esses profissionais.

Algumas considerações

O Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica promovido pela UFMS no período estudado (2013/2014) possibilitou aos pós-graduandos a inserção de reflexões teóricas vinculadas aos trabalhos práticos desenvolvidos nas escolas, possibilitando-lhes uma melhor compreensão do seu papel, do conhecimento da legislação que fundamenta a sua função na escola e das contribuições do estudo de temáticas atuais para a organização do trabalho pedagógico no contexto da educação básica.

A análise realizada permitiu constatar que a sistematização de questões abordadas pelos teóricos da área contribuiu para a efetivação de uma prática democrática dos coordenadores pedagógicos no contexto escolar. Dessa forma, constatou o empenho desses coordenadores em associar teoria à prática, incorporando o estudo à

realidade escolar. Assim, infere-se que houve compreensão dos pós-graduandos de que por meio da apropriação desses conhecimentos é possível transformar a educação escolar numa perspectiva de gestão democrática.

É nesse contexto que se pode afirmar que os objetivos propostos pelo curso foram atingidos, na medida em que o desempenho dos pós-graduandos nas Salas Ambientais e no Trabalho de Conclusão de Curso apresentaram índices de aprovação majoritariamente nos conceitos A e B. Considera-se, entretanto, a necessidade de realização de novas pesquisas para evidenciar elementos que permitam constatar as reais transformações na ação desse profissional na organização do trabalho pedagógico na escola pública. Além disso, considera-se necessário também estabelecer alguns mecanismos junto às Secretarias de Educação do Estado e dos Municípios para que se reduzam os índices de evasão e garantam a disponibilidade de tempo de estudo dos coordenadores pedagógicos para a participação efetiva nesse processo formativo.

Concluindo este estudo, registra-se a necessidade de se estabelecer novos critérios de políticas públicas de formação que possam subsidiar o aprimoramento desse processo formativo. Além disso, considerando a existência ainda de uma grande demanda por formação de coordenadores pedagógicos no contexto do Estado de Mato Grosso do Sul, aponta-se para a necessidade de oferecimento de novos processos formativos para o atendimento desses profissionais da educação.

Referências

- ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. N. S. O papel do coordenador pedagógico. **Revista Educação**, São Paulo, v, 12, n. 142, p. 38-39, fev. 2009.
- FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL. **Curso de Pós- Graduação *Lato Sensu* em Coordenação Pedagógica da Escola de Gestores**. Sala Ambiente Introdução ao Curso e ao Ambiente Virtual - O Curso. Disponível em: <http://coordenacaoescolagestores.mec.gov.br/ufms/>. Acesso em: dez. 2011.
- LIMA, P. G.; SANTOS S. M. dos. O coordenador pedagógico na educação básica: desafios e perspectivas. **Educere et Educare – Revista em Educação**, Cascavel, v. 2, n. 4, p. 77- 90, jul./dez. 2007.
- MASCARENHAS, S. C.; PLEUTIN, A. B. da S.; SANTOS, N. A. L. dos. **Os Coordenadores Pedagógicos da Rede Pública de Mato Grosso do Sul do Programa da Escola de Gestores/UFMS/2010-2012: quem são eles e o que pensam acerca de sua função no ambiente escolar**. 2012. Pesquisa realizada no Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Coordenação Pedagógica/UFMS, 2012.
- MONTEIRO, T. D. de O. **Os Coordenadores Pedagógicos de 2013/2014 do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica/UFMS: seu perfil, seu desempenho no curso e sua percepção sobre seu trabalho**. 2015. Pesquisa realizada no Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* (Coordenação Pedagógica), UFMS, 2015.
- PARO, V. H. **Administração Escolar – Introdução Crítica**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- PARO, V. H. Implicações do caráter político da educação para a administração da escola pública. **Educação e Pesquisa** [online], São Paulo, v. 28, n. 2, p. 11-23, jul./dez. 2002.
- RISCAL, S. A.; CONTI, C. L. A. Gestão democrática da escola, o Projeto Político Pedagógico e a função do coordenador pedagógico. In: MARÇAL, E.; ANDRADE, A. (Orgs.). **Gestão, ensino e tecnologias – práticas docentes, experiências e as tecnologias digitais**. Campinas: Pontes Editores, 2016.

SANTOS, L. L. C. P.; OLIVEIRA, N. H. O Coordenador Pedagógico no contexto de gestão democrática da escola. XXIII Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação. V Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação. I Colóquio Ibero-Americano de Política e Administração. **Cadernos Anpae**, Porto Alegre, n. 4, 2007. Disponível em: http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/247.pdf. Acesso em: dez. 2011.

UNESCO. **O Perfil dos professores brasileiros**: o que fazem, o que pensam, o que almejam. Pesquisa Nacional UNESCO. São Paulo: Moderna, 2004. Disponível em: <http://me.precog.com.br/bc-texto/obras/ue000027.pdf>. Acesso em: mai. 2015.

VEIGA, I. P. A. (Org.) **Projeto Político-Pedagógico da escola**: uma construção possível. 23. ed. Campinas: Papirus, 2000.

Parte II

O CURSO DE COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E A MODALIDADE DE ENSINO À DISTÂNCIA





Sistemas de Suporte à Educação a Distância e Avaliação de Usabilidade em Cursos On-line

Carlos Eduardo Novais¹
Meline Mesquita de Carvalho²
Edgar Marçal³

Resumo

A Educação a Distância, por sua característica interação mediada, buscou desde seu início usar suportes diversos para alcançar pessoas onde quer que estivessem. Neste momento, o uso da internet para a formação pessoal é uma realidade e cursos on-line se apoiam em plataformas para organizar conteúdos e mediar a interação entre participantes. Desta forma, os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs) se popularizaram, permitindo que um usuário comum consiga gerenciar matrículas, distribuir materiais de diversos formatos. Entretanto, as interfaces destes AVAs devem seguir condições mínimas para que o usuário não tenha o seu foco desviado do andamento do seu curso para a busca de onde e como utilizar uma ferramenta. Neste trabalho, são apresentados e discutidos alguns dos principais sistemas de suporte à Educação a Distância, em formato desktop e mobile, é discutida a importância da usabilidade e são apresentadas

¹ Doutor em Educação. Coordenador do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica/UFC. Professor da Universidade Federal do Ceará.

² Professora Assistente do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica/UFC.

³ Mestre em Educação. Professor do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica/UFC. Professor da Universidade Federal do Ceará.

as principais heurísticas para o bom funcionamento de um AVA. Desta forma, integrando conhecimentos interdisciplinares, pretende-se voltar os olhos de educadores para esta questão que pode ser decisiva no processo de aquisição do conhecimento e que muitas vezes não é lembrada.

Introdução

A Educação a Distância caracteriza-se como uma modalidade que vem democratizando o ensino e proporcionando formação de qualidade e de acordo com a disponibilidade de cada aluno. Além disso, encontra-se hoje disponível na Internet uma grande variedade de soluções para a realização de cursos online. Fatores como esses têm contribuído para o aumento da demanda por esta modalidade de ensino.

Na Educação a Distância, existe uma explícita mediação realizada pela plataforma de ensino, que pode ser um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVAs) ou uma aplicação móvel. Essa mediação altera, principalmente, os aspetos temporais das interações, de modo que o planejamento de atividades e a organização do tempo constituem características imperativas aos alunos que visam trabalhar nesta modalidade de ensino. Independentemente da plataforma utilizada, o desenvolvimento de um curso online envolve inúmeros processos; e um aspecto importante que deve ser verificado é a usabilidade do sistema utilizado.

O objetivo deste artigo é mostrar conceitos importantes sobre os Ambientes Virtuais de Aprendizagem e as aplicações móveis educativas, ambos como ferramentas de apoio aos cursos de Educação

a Distância. Além disso, são apresentadas técnicas para a realização de avaliações de usabilidade desses sistemas e a importância dessas verificações para cursos online.

O restante deste artigo está dividido da seguinte forma: na segunda seção, é apresentada uma introdução sobre a Educação a Distância e os sistemas computacionais que podem dar suporte a ela; a terceira seção mostra conceitos sobre avaliação de usabilidade desses sistemas; a quarta seção apresenta motivos que destacam a importância da usabilidade em cursos online de Educação a Distância; por fim, a quinta e última seção mostra as conclusões deste trabalho.

1. Sistemas de Suporte à Educação a Distância

São muitas as definições dadas à Educação a Distância (EAD). Em termos gerais, podemos conceituar como uma forma de educação que se utiliza de meios impressos e/ou tecnológicos para quebrar a barreira de espaço/tempo entre aluno e professor quando estes não mantêm uma relação cara a cara (Aretio, 1999). É uma modalidade de ensino que surgiu para atender a demanda de educação de pessoas que não poderiam se deslocar até um centro educacional para terem sua formação. Desde então, a EAD tem se apresentando como uma importante alternativa para a educação.

Ao longo dos anos, a EAD tem evoluído por meio do uso das tecnologias disponíveis em cada época de sua história. Durante a década de 1980 o computador pessoal começou a se popularizar entre os cidadãos comuns. Deixava então de ser um instrumento grande, caro e utilizado somente para fins militares para estar ao alcance de todos no auxílio de tarefas cotidianas. A possibilidade

de interatividade e de especificidade alcançada foi logo vislumbrada pelos educadores e incluídas pela EAD. Nessa época, observou-se o uso cada vez maior do computador e a criação de diversos canais de comunicação com o aluno.

Com a popularização da Internet e o aparecimento dos AVAs e das aplicações móveis educativas, a EAD tem experimentado um alcance de público não vivido em outras épocas. As próximas seções apresentam com detalhes as características desses sistemas que dão suporte à EAD.

1.1. Ambientes Virtuais de Aprendizagem

Os Ambientes Virtuais de Aprendizagem são sistemas disponíveis na internet, destinados ao suporte de atividades mediadas pelas tecnologias de informação e comunicação. Um AVA pode ser definido como um sistema de ensino e aprendizagem integrado, abrangente e capaz de promover o engajamento do aluno (Coscarelli, 2002). Os AVAs podem ser empregados como suporte à educação a distância – de forma online – para apoio às atividades presenciais de sala de aula ou aquelas a distância. Dessa forma, permite expandir as interações para além do espaço-tempo do encontro face a face.

Esses sistemas digitais permitem integrar múltiplas mídias, linguagens e recursos, apresentar informações de maneira organizada, desenvolver interações entre pessoas e objetos de conhecimento, elaborar e socializar produções tendo em vista atingir objetivos determinados no planejamento pedagógico. As atividades desenvolvem-se no tempo, ritmo de trabalho e espaço em que cada partici-

pante se localiza, de acordo com uma intencionalidade explícita e um planejamento prévio (Campos; Rocha, 1998; Paas, 2001).

Os recursos dos ambientes virtuais de aprendizagem são basicamente os mesmos existentes na internet (correio, fórum, chats, vídeo e áudio conferência, jogos, exercícios, textos colaborativos, agenda, etc.), com a vantagem de propiciar a gestão da informação segundo critérios preestabelecidos de organização. Possuem bancos de informações representadas em diferentes mídias (textos, imagens, vídeos, hipertextos), e interligadas com conexões constituídas de links internos ou externos ao sistema.

Participar de um ambiente digital se aproxima do estar junto virtual (Prado; Valente, 2002), uma vez que atuar nesse ambiente significa expressar pensamentos, tomar decisões, dialogar, trocar informações e experiências e produzir conhecimento. As interações por meio dos recursos disponíveis no ambiente propiciam as trocas individuais e a constituição de grupos colaborativos que interagem, discutem problemáticas e temas de interesse comum, pesquisam e criam produtos ao mesmo tempo em que se desenvolvem (Almeida, 2003).

Ensinar em ambientes digitais e interativos de aprendizagem significa: (a) organizar situações de aprendizagem; (b) planejar e propor atividades; (c) disponibilizar materiais de apoio com o uso de múltiplas mídias e linguagens; (d) ter um professor que atue como mediador e orientador do aluno, procurando identificar suas representações de pensamento; (e) fornecer informações relevantes, incentivar a busca de distintas fontes de informações e a realização de experimentações; (f) provocar a reflexão sobre processos e pro-

duetos; (g) favorecer a formalização de conceitos; e (h) propiciar a aprendizagem significativa do aluno.

Atualmente, existe uma grande quantidade de ambientes virtuais de aprendizagem, que podem variar de acordo com diferentes características, tais como interoperabilidade, acessibilidade, usabilidade, disponibilidade de ferramentas e se é código aberto ou proprietário. No Brasil, entre os ambientes virtuais de aprendizagem mais utilizados estão o Moodle⁴, o TelEduc⁵ e o e-Proinfo⁶. As Figuras 1 e 2 apresentam telas de dois exemplos de ambientes virtuais de aprendizagem: o Moodle e o TelEduc.

Figura 1. Tela de cursos à distância do ambiente virtual de aprendizagem Moodle



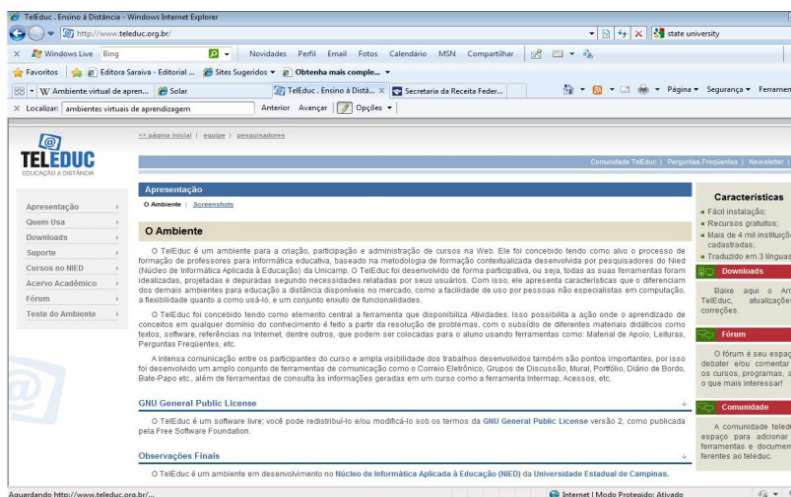
Fonte: Moodle

⁴ <https://moodle.com/>.

⁵ <http://www.teleduc.org.br/>

⁶ <http://e-proinfo.mec.gov.br/>

Figura 2. Tela de cursos à distância do ambiente virtual de aprendizagem TelEduc



Fonte: TelEduc

1.2. Aplicações Móveis Educativas

Os avanços nas tecnologias móveis têm criado oportunidades para o desenvolvimento de novas estratégias de aprendizagem ao facilitar a integração entre o mundo real e o digital. A aprendizagem auxiliada por computação móvel (*Mobile Learning* ou *m-learning*) apresenta-se como uma tecnologia inovadora que utiliza dispositivos móveis computacionais (como smartphones e *tablets*) para favorecer os processos de ensino e aprendizagem (Sharples; Roschelle, 2010; Marçal; Andrade; Rios, 2005).

Várias pesquisas demonstram os benefícios para aprendizagem proporcionados pelas tecnologias móveis (Figueiroa *et al.*, 2014; Yang; Pan, 2013; Marçal *et al.*, 2014), tais como: mobilidade

para usar os recursos computacionais fora dos espaços escolares, incentivo ao desenvolvimento de competências em situações reais e facilidade para compartilhar e acessar conteúdos.

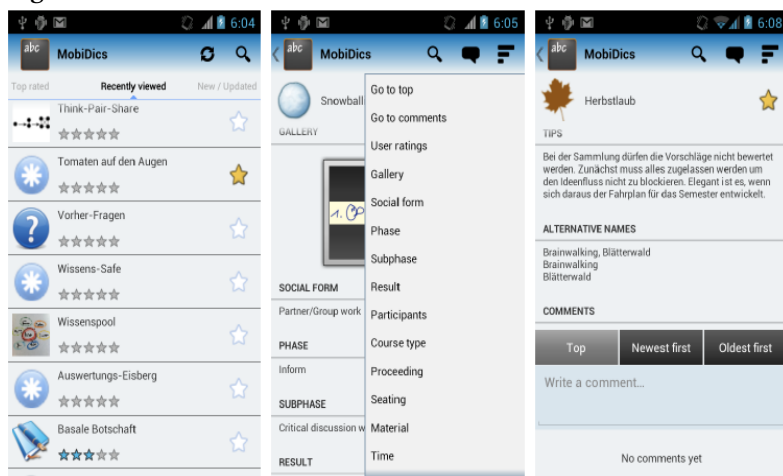
Através de recursos como sensores e aplicativos que se adaptam ao contexto do aluno, a utilização dos dispositivos móveis em atividades de ensino e aprendizagem pode ser ampliada. Por exemplo: em (Wu; Hwang; Tsai, 2013), os alunos utilizam seus smartphones em aulas de campo para ler etiquetas *QR Code*⁷, obter informações específicas a partir dessa leitura e serem guiados para tarefas seguintes; em outro estudo, os estudantes utilizam o sensor GPS dos smartphones para registrar a localização deles durante suas aulas de campo de geologia (Marçal *et al.*, 2013).

Em cursos de Educação a Distância, as aplicações móveis ampliam os recursos dos AVAs ao possibilitar uma aprendizagem contextualizada e personalizada. Cada vez mais, os ambientes virtuais de aprendizagem estão evoluindo e migrando suas ferramentas para aplicações móveis com o objetivo de suportar processos educacionais em qualquer lugar e tempo.

Um exemplo de aplicação móvel para suporte a cursos de educação a distância é o MobiDics (Möller *et al.*, 2012). MobiDics é um sistema móvel de aprendizagem para professores e alunos. Ele consiste de uma aplicação móvel (no sistema operacional Android) e uma interface Web, onde ambos sincronizam com um servidor na Internet. O MobiDics suporta a preparação, estruturação e execução de cursos à distância em dispositivos móveis. A Figura 3 mostra telas que ilustram o sistema MobiDics.

⁷ QR Code ou Código QR (Quick Response) é um código de barras bidimensional que tem uma capacidade bem maior para representar informações que o código de barras tradicional.

Figura 3. Telas do sistema móvel MobiDics



Fonte: MobiDics

É importante destacar que, independentemente da plataforma utilizada, não basta que o conteúdo esteja bem disposto e organizado. O sistema deve ser construído de forma a melhorar a usabilidade para o usuário. Quanto mais fácil for o manejo deste, melhor será seu aproveitamento.

2. Avaliação de Usabilidade de Sistemas de Suporte à Educação a Distância

O conceito de usabilidade começou a ser estudado quando desenvolvedores de software perceberam que muitos dos seus produtos eram extremamente difíceis de serem utilizados pelos usuários finais. A usabilidade poderia ser definida como a medida do quão fácil é utilizar um produto para executar determinada tarefa (Microsoft, 2000).

De acordo com a Microsoft (2000), o termo “usabilidade” representa uma abordagem que coloca o usuário – ao invés do sistema – como foco do processo de desenvolvimento de um software. Essa filosofia, que ficou conhecida como design centrado no usuário, incorpora as preocupações e a defesa do utilizador no processo desde seu o início, além de pregar que as necessidades humanas devem ser prioridade em qualquer decisão sobre o desenho do programa.

Segundo Dix, Finlay, Abowd e Beale (1998), a usabilidade pode ser abordada de duas formas distintas. A primeira, por meio de reconhecidos exemplos de boa usabilidade – também chamados de paradigmas – que servem como modelos para o desenvolvimento de futuros produtos. A segunda abordagem sintetiza princípios de interação efetiva desde aspectos e problemas psicológicos, informáticos e sociológicos. Estes princípios, então, devem guiar o design de interfaces e a avaliação do sistema interativo.

Os paradigmas estão diretamente ligados à criatividade humana e aos avanços tecnológicos. É fácil detectar como elegemos alguns produtos como modelo ou padrão de qualidade. Na telefonia celular, atualmente, o iPhone da Apple pode ser considerado como um paradigma de usabilidade e já aparecem modelos desenvolvidos por outras empresas nos quais é visível a influência deste paradigma.

Por seu turno, os princípios independem dos avanços tecnológicos, estando vinculados à compreensão dos elementos da interação humana. Segundo Dix, Finlay, Abowd e Beale (1998), os princípios de usabilidade podem ser divididos em três categorias principais: aprendizagem, flexibilidade e resistência.

Em usabilidade, compreende-se Aprendizagem como a característica de um sistema interativo em permitir que novos usuários saibam desde o princípio como utilizá-lo e como alcançar seu melhor desempenho. A Tabela 1 descreve os princípios que afetam a Aprendizagem. A Flexibilidade trata das múltiplas formas que o usuário e o sistema podem trocar informações. Os principais princípios referentes à flexibilidade identificados por Dix *et al.* (1998) estão listados na Tabela 2. Um usuário quando utiliza um computador ou um dispositivo móvel busca atingir objetivos com relação a um trabalho ou tarefa. A Resistência (ou Eficiência) de um sistema abrange funcionalidades que apoiam a realização e a avaliação de tais atividades. A tabela 3 lista os princípios que afetam a Resistência. Todos esses princípios e paradigmas devem ser analisados e avaliados de forma a buscar o maior grau de eficácia, eficiência e satisfação em um contexto de aprendizagem.

Tabela 1. Lista de princípios que afetam a Aprendizagem de um sistema

Princípio	Definição
Previsibilidade	Quando o usuário determina o efeito de uma ação futura baseado em um histórico de interações
Síntese	Ajuda o usuário a calcular o efeito de ações passadas no estado atual do sistema
Familiaridade	O quanto o conhecimento do usuário e experiência no mundo real ou em outro domínio informático pode ser aplicado na interação com um novo sistema
Generalidade	Ajuda o usuário a aumentar os conhecimentos específicos de interação através de utilizações semelhantes
Consistência	Semelhança em comportamentos de entrada e saída (e/s) em situações ou tarefas com objetivos parecidos

Fonte: Dix, Finlay, Abowd e Beale (1998)

Tabela 2. Lista de princípios que afetam a Flexibilidade de um sistema

Princípio	Definição
Iniciativa de Diálogo	O sistema deve tomar a iniciativa do diálogo com o usuário, mas também deve permitir que o usuário tenha a opção de iniciar este diálogo sempre que necessário
Multi-encadeamento	Habilidade do sistema interativo de suportar a mais de uma tarefa por vez
Migração de tarefa	Diz respeito à transferência do controle de execução de tarefas entre o sistema e o usuário
Substituição	Permite que valores de entrada e saída equivalentes possam ser arbitrariamente substituídos entre si
Personalização	Modificação ou adaptação da interface do usuário por ele próprio ou pelo sistema

Fonte: Dix, Finlay, Abowd e Beale (1998)

Tabela 3. Lista de princípios que afetam a Resistência

Princípio	Definição
Observação	Diz respeito à capacidade de o usuário de avaliar o estado interno do sistema a partir da sua representação perceptível.
Recuperação	Capacidade de o usuário tomar medidas corretivas uma vez um erro tenha sido reconhecido.
Resposta	Diz respeito ao nível de comunicação do usuário com o sistema.
Conformidade de Tarefa	O grau em que os serviços do sistema de suporta todas as tarefas que o usuário deseja executar e na maneira como o usuário as entende

Fonte: Dix, Finlay, Abowd e Beale (1998)

Em um ambiente educacional online, a escolha e/ou construção adequada de uma interface com boa usabilidade é um componente crucial para que um curso seja bem sucedido e atenda às expectativas do aluno. Para que isso aconteça, os objetivos educacionais do sistema, suas estratégias e propostas didático/metodológicas deverão estar claros e precisarão atender às necessidades educacio-

nais do aluno que o utiliza. Como consequência disso, a forma como o *design* organiza o conteúdo e disponibiliza ferramentas educativas no ambiente deverá estar em harmonia com as propostas contidas. Os recursos técnicos deverão ser pensados e utilizados para facilitar seu uso e permitir que o aluno encontre rapidamente o que se deseja.

Esses ambientes devem permitir que alunos e professores desenvolvam um trabalho cooperativo e colaborativo, suportado pelo computador, possibilitando uma maior interação entre eles. Segundo Jonassen (1999), as tecnologias para sustentar a aprendizagem devem auxiliar e apoiar o pensamento reflexivo e ativo dos estudantes a distância. A aprendizagem significativa surgirá mais facilmente quando os estudantes estiverem envolvidos na construção do processo.

Ainda segundo Jonassen (1999) e Moran (2003), a EAD terá avanço significativo se os cursos propostos forem adaptados às necessidades dos alunos, criando conexões com o cotidiano e transformando a interface dos sistemas em uma possibilidade de criar uma comunidade viva e investigativa. Desta forma, as conexões com *links* e *hiperlinks* tornam-se pertinentes e auxiliam realmente o aprendiz, motivando-o e orientando-o. Para isso, torna-se essencial o desenvolvimento de sistemas fáceis e intuitivos que permitam aos estudantes concentrarem-se no conteúdo e não desviem a atenção com problemas de usabilidade.

3. Importância da Usabilidade em Sistemas de Suporte à Educação a Distância

Os ambientes virtuais de aprendizagem e as aplicações móveis educativas constituem-se importantes ferramentas fomentado-

ras da Educação a Distância. Todavia, o desenvolvimento de cursos online pode acarretar em estruturas de navegação e elementos de interface mal elaborados, gerando problemas de uso do ambiente e fazendo com que o usuário detenha-se em alguns momentos mais na solução de problemas de uso do software que necessariamente no conteúdo do curso. Então, para se verificar os graus de satisfação, eficiência e eficácia de um sistema de apoio à educação a distância torna-se necessária a aplicação de testes de usabilidade.

Além disso, para se evitar o desgaste da relação do aluno com o uso da plataforma torna-se fundamental a avaliação da usabilidade de cursos online. Esse tipo de verificação inspeciona a interface do sistema e determina recomendações para sua melhoria. Segundo Cybis (2000, p. 82), as avaliações de usabilidade fornecem importantes resultados, tais como:

- Constatar, observar e registrar problemas efetivos de usabilidade durante a interação.
- Calcular métricas objetivas para eficácia, eficiência e produtividade do usuário na interação com o sistema.
- Diagnosticar as características do projeto que provavelmente atrapalhem a interação por estarem em desconformidade com padrões implícitos e explícitos de usabilidade.
- Prever dificuldades de aprendizado na operação do sistema.
- Prever os tempos de execução de tarefas informatizadas.

- Conhecer a opinião do usuário em relação ao sistema.
- Sugerir as ações de re-projeto mais evidentes diante dos problemas de interação efetivos ou diagnosticados.

Autores como Cybis; Betiol; Faust (2007) e Preece, Rogers; Sharp (2005) citam algumas categorias de técnicas de avaliação de usabilidade. Entre as técnicas citadas, destacam-se as analíticas-preditivas, ou seja, técnicas de avaliação que partem da observação do sistema através de especialistas, prevendo problemas de uso que usuários poderão encontrar. Isso faz com que ela possa ser empregada antes do início do curso, portanto, sem a necessidade do desenvolvimento de cursos-piloto e que envolva um número pequeno de pessoas, facilitando o controle do processo e barateando custos.

A avaliação heurística é um tipo de técnica analítico-preditiva proposta por um dos mais citados autores da área, Jakob Nielsen (1995). Para ele, deve-se verificar a conformidade do sistema a padrões de qualidade ou heurísticas definidas por especialistas, avaliando, assim, a qualidade do software e diagnosticando a priori os problemas encontrados pelos usuários provavelmente durante a interação.

A técnica produz ótimos resultados em termos da rapidez de avaliação e da quantidade e importância de problemas diagnosticados. Os resultados das avaliações heurísticas “dependem diretamente da carga de conhecimento e experiência que as pessoas trazem para as avaliações, e do tipo de estratégia com que percorrem a interface” (Cybis; Betiol; Faust, 2007, p. 84).

Conclusão

A EAD é uma modalidade de ensino que nasceu para atender a demanda de educação de pessoas que não poderiam se deslocar até um centro educacional para terem sua formação e desde então tem se apresentando como uma importante alternativa para a educação. Ao longo dos anos, a Educação a Distância tem evoluído por meio do uso das tecnologias disponíveis em cada época de sua história. Com a expansão da Internet e a popularização dos dispositivos móveis, a EAD tem percebido um crescimento acelerado no seu público.

Este artigo apresentou as características de dois tipos importantes de sistemas para o suporte a cursos online de Educação a Distância: os Ambientes Virtuais de Aprendizagem e as aplicações móveis educativas. Além disso, o trabalho também abordou formas para realização de avaliações de usabilidade de sistemas voltados à EAD. Por fim, foi destacada a importância da verificação da usabilidade em cursos online e os resultados que podem ser obtidos com essa avaliação.

Como trabalho futuro, pretende-se aplicar as técnicas apresentadas nesse artigo em sistemas reais de cursos à distância, tanto via AVAs quanto através de aplicações móveis. Com isso, busca-se ratificar os benefícios obtidos com as avaliações de usabilidade e proporcionar ganhos práticos aos cursos utilizados nas avaliações.

Referências

ALMEIDA, F. J. **Educação a distância em meio digital**: novos espaços e outros tempos de aprender, ensinar e avaliar. Miami: Virtual Educa, 2003.

ARETIO, L. G. Historia de la Educación a Distancia. **RIED - Revista Iberoamericana de Educación a Distancia**, v. 2, n. 1, p. 8-27, 1999.

CAMPOS, F.; ROCHA, A. R. Design instrucional e construtivismo: Em busca de modelos para o desenvolvimento de software. *In*: CONGRESSO RIBIE, 4., 1998, Brasília. **Anais [...]**. Brasília: RIBIE, 1998.

COSCARELLI, C. V. **Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

CYBIS, W. D. **Ergonomia de Interfaces Homem-Computador**. Curso de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, [online], 2000. Disponível em: <http://www.labiutil.inf.ufsc.br/apostila.htm>. Acesso em: 17 set. 2008.

CYBIS, W. D.; BETIOL, A. H.; FAUST, R. **Ergonomia e usabilidade: conhecimentos, métodos e aplicações**. São Paulo: Novatec Editora, 2007.

DIX, A.; FINLAY, J.; ABOWD, G.; BEALE, R. **Human-computer interaction**. Hertfordshire: Prentice Hall Europe, 1998.

FIGUEROA, S. *et al.* A ubiquitous learning environment model for a university context. *In*: INTERNATIONAL TECHNOLOGY EDUCATION AND DEVELOPMENT CONFERENCE, 8., 2014. **Proceedings [...]**. Valencia: IATED, 2014.

JONASSEN, D. **Learning with technology: a constructivist perspective**. New Jersey: Merrill, 1999.

MARÇAL, E.; ANDRADE, R.; RIOS, R. Aprendizagem utilizando dispositivos móveis com sistemas de realidade virtual. **RENOTE**, Porto Alegre, v. 3, n. 1, p. 1-11, 2005.

MARÇAL, E. *et al.* Geomóvel: Um Aplicativo para Auxílio a Aulas de Campo de Geologia. *In*: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO, 24., 2013, Campinas. **Anais [...]**. Campinas: UNICAMP, 2013. p. 52-61.

MARÇAL, E. *et al.* A mobile learning system to enhance field trips in geology. *In*: FRONTIERS IN EDUCATION CONFERENCE (FIE), 2014, Madrid. **Proceedings [...]**. Madrid: FIE, 2014. p. 1-8.

MICROSOFT. **Usability in Software Design**. MSDN - Microsoft Developer Network, Outubro de 2000. Disponível em: <http://msdn.microsoft.com/en-us/library/ms997577.aspx>. Acesso em: 20 ago. 2008.

MÖLLER, A.; BEEGE, B.; DIEWALD, S.; ROALTER, L.; KRANZ, M. MobiDics-Cooperative Mobile E-Learning for Teachers. In: WORLD CONFERENCE ON MOBILE AND CONTEXTUAL LEARNING (mLearn), 11., 2012, Helsinque. **Proceedings** [...]. Helsinque: mLearn, 2012. p. 109-116.

MORAN, J. M. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2003.

NIELSEN, J. **Multimedia and hypertext**: The Internet and beyond. San Francisco: Morgan Kaufmann, 1995.

PAAS, L. **Abordagens Estratégicas para o Design de Ambientes Educacional**. Florianópolis: Departamento de Engenharia de Produção e Sistemas Centro Tecnológico (UFSC), 2001. Disponível em: <http://www.eps.ufsc.br/disc/tecmc/Designedu.html>. Acesso em: 17 set. 2008.

PRADO, M. E.; VALENTE, J. A. Educação a distância possibilitando a formação do professor com base no ciclo da prática pedagógica. In: MORAES, M. C. **Educação a distância**: fundamentos e práticas. Campinas: Unicamp/NIED, 2002.

PREECE, J.; ROGERS, Y.; SHARP, H. **Design de interação**. Porto Alegre: Bookman, 2005.

SHARPLES, M.; ROSCHELLE, J. Guest editorial: Special section on mobile and ubiquitous technologies for learning. **IEEE Transactions on Learning Technologies**, [S. L.], v. 3, n.1, p. 4-6, 2010.

WU, Po-Han; HWANG, Gwo-Jen; TSAI, Wen-Hung. An Expert System-based Context-Aware Ubiquitous Learning Approach for Conducting Science Learning Activities. **Educational Technology & Society**, v. 16, n. 4, p. 217-230, 2013.

YANG, X.; PAN, F. A Mode Design Research on Ubiquitous Learning. In: INTERNATIONAL CONFERENCE ON INFORMATION, BUSINESS AND EDUCATION TECHNOLOGY (ICIBET), 2013, Beijing. **Proceedings** [...]. Beijing: Atlantis Press, 2013.



O Papel do Assistente de Turma no Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica, na Modalidade a Distância

Jany Baena Fernandez¹

Resumo

Este artigo trata do papel do Assistente de Turma em situações de aprendizagem, vivenciadas na educação a distância, especificamente no curso de Especialização em Coordenação Pedagógica, nos anos de 2013 e 2014. O objetivo foi analisar o papel do Assistente de Turma, em contextos de mediação, conforme o estabelecido nas suas atribuições em prol da aprendizagem dos cursistas. A base teórica deste trabalho foi alicerçada principalmente em Almeida (2011; 2003), Castells (2005), Coscarelli (2009), Duran e Vidal (2007), Kenski (2009), Lévy (1999), Prensky (2001), Santaella (2013) e Takaki (2012). O Assistente era responsável por uma turma de aproximadamente 50 cursistas que exerciam a função de coordenador pedagógico ou atividade equivalente em escolas públicas do estado de Mato Grosso do Sul. As análises da investigação puderam evidenciar a contribuição do Assistente de Turma no processo de desconstrução de hierarquias entre os participantes do curso em que a colaboração e a cooperação proporcionaram o fortalecimento do processo de aprendizagem da comunidade em rede, criada no ambiente virtual de aprendizagem *Moodle*.

¹ Mestre em Estudos de Linguagens/UFMS. Doutoranda em Estudos de Linguagem/UFMS. Assistente de Turma do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica/UFMS. Professora da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS.

Dessa forma, todos puderam aprender não apenas o conteúdo das Salas Ambientes, mas a cultura subjacente ao uso de ambientes virtuais para a aquisição do conhecimento.

Introdução

Quando fui convidada para assumir a função de Assistente de Turma no curso de Especialização em Coordenação Pedagógica/UFMS, que se iniciou em 2013, não hesitei. Aceitei-a imediatamente. A não hesitação deu-se pelo fato que já tinha um histórico de trabalho com a educação a distância, pois recebi a proposta, em 2005, para trabalhar no Centro Municipal de Tecnologia Educacional (CEMTE), setor da Secretaria Municipal (SEMED) de Educação de Campo Grande, MS na função de tutora/mediadora; em 2007 na Secretaria de Estado de Educação (SED), na função de coordenadora de assistente de turma do curso de Especialização em Gestão Escolar/UFMS e coordenadora estadual do curso Formação pela Escola. Por isso acreditava que minha experiência e conhecimento acerca da utilização das tecnologias educacionais na formação poderiam contribuir para atender a demanda do referido curso.

O breve relato histórico em relação ao meu trabalho como profissional que atuou na área de educação a distância tem como objetivo considerar e alcançar o que envolve o cenário, diante do que o meu olhar consegue enxergar, sem negar a minha história, os limites, as ideologias, pois ao considerar as limitações, as deficiências, preciso ser cúmplice dos motivos da limitação e da deficiência e não negá-las em tal situação. Dessa maneira, a partir do meu *lôcus* é que a

escrita que faço de mim e do outro se fundem e se materializam em forma de discurso teórico que constituem este artigo.

Na oportunidade, esclareço para o leitor que a minha escrita vai oscilar entre a primeira e a terceira pessoa do singular, como se fosse um *zoom*, com o objetivo de mostrar as aproximações e ampliações que tive durante o desenvolvimento deste trabalho, levando em conta a subjetividade e intuição da pesquisadora, fazendo com que o leitor também siga esse movimento.

Ao contextualizar o curso de Especialização em Coordenação Pedagógica/UFMS, faço saber que cada grupo possuía em média 50 cursistas sob a responsabilidade de um Assistente de Turma que os acompanhava durante todo o período de oferecimento das Salas Ambientes. Os cursistas eram profissionais da educação que exerciam a função de coordenadores pedagógicos ou função equivalente nas escolas públicas municipais e estaduais do estado de Mato Grosso do Sul.

O curso em questão possuía dez salas ambientes, sendo que a primeira a ser introduzida foi a Sala Introdução ao Curso e ao Ambiente Virtual, com carga horária de 15 horas em que foi desenvolvida uma Oficina Tecnológica. Os objetivos dessa Sala Ambiente eram: conhecer e explorar os recursos do ambiente virtual *Moodle* no contexto das salas ambientes; manusear as ferramentas do ambiente; realizar as atividades propostas. O Assistente de Turma esteve muito próximo do professor desta Sala no sentido de auxiliar os cursistas a desenvolverem as atividades, uma vez que a sua atuação era muito próxima dos conteúdos explorados nessa sala ambiente.

No que se refere a metodologia, esta pesquisa possui abordagem qualitativa, na qual fui pesquisadora observadora e participante. Para tanto, apropriei-me dos registros que se encontram no ambiente virtual de aprendizagem *Moodle*, e das observações realizadas por mim durante o andamento do curso, bem como dos documentos e e-mails recebidos da coordenação geral, nos anos de 2013 e 2014. Adotei alguns pressupostos metodológicos da análise de prosa que, segundo André (1983, p. 67) é “[...] considerada uma forma de investigação do significado dos dados qualitativos [...] em lugar de um sistema pré-especificado de categorias eu sugiro [a autora] que tópicos e temas vão sendo gerados a partir do exame de dados e de sua contextualização de estudo”.

Conforme André (1983), os dados qualitativos contribuem para o desenvolvimento de estudos que são difíceis de quantificar como a da criatividade e do pensamento crítico. Tanto a criatividade quanto o pensamento crítico são elementos da complexidade e da multidimensionalidade dos fenômenos estudados em sua manifestação natural. Estes por sua vez são vantagens do uso de dados qualitativos, principalmente em âmbito educacional. Assim, nas relações dos ambientes escolares, os dados qualitativos são importantes, porque podem abranger os diferentes significados do cotidiano escolar que envolve o indivíduo, seu contexto e suas ações.

Em suas contundentes observações, André (1983) argumenta que os dados qualitativos apresentam problemas relacionados ao volume de anotações, dificuldade de codificar, interpretar os dados, apresentar os resultados, porém a situação mais crítica se apresenta na pouca existência de métodos apropriados de análise. Dessa forma, a autora discute algumas questões de análise de dados qualitativos e

propõe a análise em prosa, como uma nova abordagem para examinar os materiais coletados na observação participante, entrevista não estruturada e revisão de documentos.

Retomando a alternativa sugerida pela referida autora, ou seja, uma análise de prosa, preconiza-se a ampliação do termo análise de conteúdo, no sentido de incluir as informações da observação participante, questões abertas em entrevistas, e questionários e análise de documentos. Nesse raciocínio, a análise da prosa traduz-se numa forma de investigação do significado dos dados qualitativos.

A subjetividade e intuição são fundamentais para o processo de localização das informações, classificadas como tópico ou tema, bem como para selecionar, categorizar e interpretar as informações, tendo em vista os objetivos e todas as características que constituem o pesquisador, como experiência, valores, entre outras que só se concretizarão na interação com o objeto (André, 1983).

Por fim, André (1983) esboça três procedimentos na abordagem de dados qualitativos que se referem às reflexões de sua prática. O primeiro é enfatizar que análise faz parte de diferentes momentos da investigação e integra o processo de coleta de dados; o segundo é que a tarefa de análise deve ser realizada em conjunto, procurando o auxílio de colegas e de informantes que possam colaborar. E o terceiro diz respeito à abordagem proposta no seu trabalho. Nesse sentido, ela dá ênfase em manter o foco de atenção no todo sem perder de vista a multiplicidade de sentidos que podem estar implícitos no material. Para tanto, no final são necessárias perguntas bem amplas para examinar os dados.

O meu olhar de pesquisadora não é de superioridade, mas sim de igualdade, valorizando

[...] o aspecto emergente das comunidades de pesquisa com uma multiplicidade de linguagem, comportamentos, atitudes, culturas e aprendizagens e que, por isso mesmo, demandam olhares renovados no que se refere à possibilidade de aprender com o Outro (o pesquisado, a comunidade pesquisada). Essa atitude ética vem sendo amplamente discutida como um avanço qualitativo nas pesquisas (Takaki, 2012, p. 92).

O Outro, destacado por Takaki (2012), nesta pesquisa, refere-se aos cursistas e ao ambiente virtual *Moodle*. Ressalto que muitas vezes encontrei-me desafiada ao utilizar-me de certo tipo de linguagem, pois “A linguagem não é um meio neutro que se torne fácil e livremente a propriedade intencional do falante, ela está povoada ou superpovoada de intenções de outrem. Dominá-la, submetê-la às próprias intenções e acentos é um processo difícil e complexo” (Bakhtin, 1993, p. 100).

A minha condução da pesquisa no papel de Assistente de Turma aproxima-se das ideias de Takaki (2012, p. 55), pois,

O foco é a escuta do Outro, ouvir o que o Outro traz de interesse, de necessidade, de afetividade, de valores, de atitudes e, pela compreensão de seu contexto, do porquê de seus pensamentos e ações e pelo confronto desses mesmos itens pertencentes ao Eu é que é possível ressignificar o respeito às diferenças e possibilitar as renegociações e o autoconhecimento na relação com o Outro. [...] As decisões nunca são apenas individuais. Elas não escapam das bases colaborativas e coletivas.

A partir dessas ideias, no processo de condução dos trabalhos desenvolvidos inerentes à minha função, busquei formas de comu-

nicar-me com os cursistas, dentro desse processo difícil e complexo. Assim, muitas vezes, utilizei a linguagem visual. Confesso, nesse momento, que o talento em transcrever a linguagem verbal para a não verbal não era minha, mas sim de uma colega que também desempenhava a função de Assistente de Turma e compartilhava as suas mensagens visuais com os demais assistentes. Como ela tinha obtido êxito na forma de comunicar, achou por bem disseminar para os demais colegas, uma vez que:

[...] os meios através dos quais, sociedades específicas em contextos específicos, podem atingir os seus objetivos e realizar os seus valores, fazendo uso das novas oportunidades geradas pela mais extraordinária revolução tecnológica da humanidade, que é capaz de transformar as nossas capacidades de comunicação, que permite a alteração dos nossos códigos de vida, que nos fornece as ferramentas para realmente controlarmos as nossas próprias condições, com todo o seu potencial destrutivo e todas as implicações da sua capacidade criativa (Castells, 2005, p. 19).

Nessa perspectiva, o potencial criativo da colega ao utilizar dos recursos audiovisuais fortaleceu o processo de comunicação, consequentemente houve maior compreensão por parte dos cursistas que assim puderam beneficiar-se para interagir com os conteúdos e cumprir prazos e regulamentos estabelecidos pela coordenação geral do curso.

Na sequência, apresento um item que trata do momento crucial, em que o Assistente de Turma deveria acompanhar sistematicamente para verificar e conformar se todos os cursistas conseguiram acessar o ambiente *Moodle* e desenvolver as atividades, bem como navegar e explorar o máximo possível do ambiente junto com os cursistas, a fim de esclarecer as dúvidas que surgiam.

1. Exploração do ambiente virtual *Moodle* com os cursistas

Na apresentação do ambiente *Moodle*, das salas ambientes o Assistente de Turma procurou trabalhar junto com o professor da Sala Introdução ao Curso e ao Ambiente Virtual, tendo em vista que além das questões teóricas inerentes à Educação a Distância fazia-se necessário que todos os cursistas tivessem acesso ao ambiente *Moodle* e conseguissem realizar as atividades propostas para o Encontro Presencial. Tais atividades buscavam explorar a maioria das ferramentas do *Moodle* para que as conhecessem e tirassem as dúvidas, pois, possivelmente precisariam desse conhecimento quando fossem realizar as tarefas das demais salas ambientes.

Assim, buscou-se navegar em todo o espaço do curso, explorando seus recursos, no sentido de ir ao encontro das ideias de Lévy quando argumenta que:

Alguns dispositivos informatizados de aprendizagem em grupo são especialmente concebidos para o compartilhamento de diversos bancos de dados e o uso de conferências e correio eletrônicos. Fala-se então em aprendizagem cooperativa assistida por computador [...]. Em novos “*campus* virtuais”, os professores e os estudantes partilham os recursos materiais e informacionais de que dispõem. Os professores aprendem ao mesmo tempo que os estudantes e atualizam continuamente tanto seus saberes “disciplinares” como suas competências pedagógicas (Lévy, 1999, p. 171).

Destaco, em meu papel de pesquisadora e de mediadora como Assistente de Turma, o que argumenta Lévy no parágrafo acima, haja vista que vivenciei com muita intensidade a aprendizagem cooperativa e colaborativa. No ambiente virtual, ao partilhar informações com os cursistas deparei-me muitas vezes com situações em

que tive que buscar informações, estudar e aprendi muito com eles, por isso ao mesmo tempo em que os Assistentes disseminavam conhecimento, houve aprendizado compartilhado, devido às interações. Isso aconteceu, porque o ambiente virtual proporcionou uma não hierarquização do conhecimento.

O ambiente *Moodle*, de acordo com Dougiamas e Taylor (2002) é um software livre, que apresenta interfaces de comunicação e gerenciamento de informações que poderão mediar as atividades, tanto na modalidade presencial quanto a distância. Essas interfaces ampliam o espaço para discussão dos conceitos que são trabalhados nas disciplinas, permitindo que sejam estabelecidas práticas colaborativas e cooperativas de aprendizagem, pois o ambiente virtual *Moodle* permite: interação; ensino e aprendizagem com foco na construção e desconstrução do conhecimento; pode levar os sujeitos a serem autores, por meio do autoestudo, da colaboração. Porém, é importante fazer a distinção entre Imigrantes Digitais e Nativos Digitais para entender um pouco melhor as atitudes e ações dos participantes do curso. Segundo Prensky, (2001),

O “sotaque do imigrante digital” pode ser percebido de diversos modos, como o acesso à internet para a obtenção de informações, ou a leitura de um manual para um programa ao invés de assumir que o programa nos ensinará como utilizá-lo. Atualmente, os mais velhos foram “socializados” de forma diferente das suas crianças, e estão em um processo de aprendizagem de uma nova linguagem.

Dessa maneira, o assistente de turma, mesmo na condição de imigrante digital procurou ter esse olhar para os integrantes da turma sob sua responsabilidade, incluindo os professores das salas ambientes, a fim de cumprir as suas atribuições, principalmente no

que se referia ao atendimento online aos cursistas da turma, no desenvolvimento de todas as salas ambientes e à articulação, ao auxílio, à assistência, à orientação e ao acompanhamento dos cursistas nas ações relacionadas ao acesso ao sistema e ao cumprimento das postagens das atividades do curso.

Uma característica central da sociedade em rede é a transformação da área da comunicação, incluindo os media. A comunicação constitui o espaço público, ou seja, o espaço cognitivo em que as mentes das pessoas recebem informação e formam os seus pontos de vista através do processamento de sinais da sociedade no seu conjunto. Por outras palavras, enquanto a comunicação interpessoal é uma relação privada, formada pelos actores da interacção, os sistemas de comunicação mediáticos criam os relacionamentos entre instituições e organizações da sociedade e as pessoas no seu conjunto, não enquanto indivíduos, mas como receptores colectivos de informação, mesmo quando a informação final é processada por cada indivíduo de acordo com as suas próprias características pessoais. É por isso que a estrutura e a dinâmica da comunicação social é essencial na formação da consciência e da opinião, e a base do processo de decisão política (Castells, 2005, p. 23).

Vale destacar que as informações disponibilizadas no ambiente do curso, foram fruto de muito estudo e discussão entre os professores especialistas e a coordenação geral com a participação dos assistentes de turma e do suporte técnico, de forma dinâmica e compartilhada para que não houvesse contradições e as informações chegassem de forma mais clara possível aos cursistas. As mensagens com dúvidas, reclamações, ansiedades, agradecimentos etc., encaminhadas pelos cursistas eram analisadas e serviam de autoavaliação. Assim, muitas vezes foram revistas as estruturas dentro do ambiente,

com a finalidade de atender as características coletivas e pessoais dos participantes.

2. Contribuição do Assistente de Turma em contextos de mediação pedagógica

Sendo assim, para direcionar os cursistas ao uso das novas oportunidades geradas pela revolução tecnológica, a fim de ressaltar as várias formas de comunicação existentes na interface do ambiente virtual do curso de Especialização em Coordenação Pedagógica/UFMS foram realizados vários encontros organizados pela coordenação geral, envolvendo os professores, os assistentes de turma, o suporte técnico e demais integrantes da equipe, a fim consolidar a programação do primeiro Encontro Presencial, de um total de quatro, que se configurou da seguinte maneira:

Quadro 1. Programação da abertura do curso de Especialização em Coordenação Pedagógica/UFMS – 1º Encontro Presencial

DATA	HORÁRIO	PROGRAMAÇÃO: 02 e 03 AGOSTO de 2013
02/08/2013	9: 00h	Abertura Local: Núcleo de Informática nos Polos - Acolhimento dos cursistas
	9:30h –11:30h	Apresentação Geral do Programa Escola de Gestores: Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica/ UFMS 2013 Responsáveis: 1. Professor da Sala Ambiente Realidade Escolar e Trabalho Pedagógico e da Sala Projeto Político Pedagógico e Organização do Ensino 2. Professores da Oficina Tecnológica 3. Assistente de Turma

DATA	HORÁRIO	PROGRAMAÇÃO: 02 e 03 AGOSTO de 2013
02/08/2013	11:30h –14:00h	ALMOÇO
	14.00h –15:00h	Apresentação da Sala Ambiente Realidade Escolar e Trabalho Pedagógico: principais objetivos, conteúdos e aspectos das atividades programadas. Responsável: Professor da Sala Ambiente
	15:00h –15:30h	INTERVALO
	15:30 h–17:00h	-Apresentação da Sala Ambiente Projeto Político Pedagógico e a Organização do Ensino: principais objetivos, conteúdos e aspectos das atividades programadas. Responsável: Professor da Sala Ambiente
03/08/2013	8:00h –9:00h	Introdução ao Ambiente Virtual do <i>Moodle</i> e aos recursos que exigem familiarização imediata do cursista. Especificação do trabalho do orientador da Oficina Tecnológica.
	9:00h –11:30h	Atribuições dos Assistentes de tecnologia nos polos para assegurar o suporte tecnológico aos cursistas Introdução a Oficina Tecnológica Responsáveis: Professor da Oficina Tecnológica e Assistente de Turma
	11:30h –13:30h	ALMOÇO
	13:30h –14:30h	Navegação no Ambiente Virtual do <i>Moodle</i> para se familiarizar com o programa, o conteúdo, atividades e ferramentas que serão trabalhadas nas Salas de Realidade Escolar e PPP e Organização do Ensino. Responsáveis: Professor da Oficina Tecnológica e Assistente de Turma
	14:30h –15:00h	INTERVALO
	15:00h –17:00h	Oficinas de acesso e comunicação na plataforma <i>Moodle</i> entre participantes, professores, assistentes e coordenadores. Aspectos técnicos e acadêmicos da postagem de atividades, ajuda e esclarecimento de dúvidas. Responsáveis: Professor da Oficina Tecnológica e Assistente de Turma

Fonte: Coordenação do curso de Especialização em Coordenação Pedagógica, 2013.

Pode-se constatar, na programação, que o Assistente de Turma esteve presente na maioria dos momentos do Encontro Presencial, pois,

No momento em que distintos artefatos tecnológicos começaram a entrar nos espaços educativos trazidos pelas mãos dos alunos ou pelo seu modo de pensar e agir inerente a um representante da geração digital evidenciou-se que as TDIC não mais ficariam confinadas a um espaço e tempo delimitado. Tais tecnologias passaram a fazer parte da cultura, tomando lugar nas práticas sociais e resignificando as relações educativas ainda que nem sempre estejam presentes fisicamente nas organizações educativas (Almeida, 2011, p. 3).

Dessa forma, o Assistente de Turma tornou-se um elemento fundamental, uma vez que procurou ser um representante da geração digital, buscando conectar-se aos elementos e aos sujeitos envolvidos na formação, desenvolvendo mecanismos de comunicação para dar alicerce às relações educativas existentes no curso, uma vez que tinha as atribuições de:

[...] articular-se com o coordenador de assistência e professores das salas ambientes, na turma em que dá assistência;
auxiliar os professores nos momentos presenciais do curso;
monitorar e enviar relatório ao coordenador de assistência, quanto à frequência e postagem das atividades dos cursistas;
oferecer atendimento, durante os encontros presenciais, no polo local, aos cursistas da turma sob sua responsabilidade;
organizar, no polo, a realização dos encontros presenciais;
oferecer atendimento online aos cursistas da turma sob sua responsabilidade, no desenvolvimento de todas as salas ambientes;
articular, auxiliar, prestar assistência, orientar e acompanhar os cursistas em todas as ações relacionadas ao acesso ao sistema e ao cumprimento das postagens de atividade do curso; [...] (Projeto Político Pedagógico do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica/UFMS, 2013).

Para tanto, o Assistente de Turma procurou auxiliar e subsidiar nas situações técnicas, como acesso ao ambiente, alteração de perfil, comunicação nos fóruns de dúvidas, postagem de atividades, como também nas pedagógicas ao fazer a intermediação entre professor e pós-graduando, no momento em que havia dúvidas relacionadas ao entendimento das atividades propostas. “Para isso, a formação desse profissional deve lhe garantir condições para estar preparado para o novo, para lidar com as diferenças, para a imprevisibilidade de um ambiente em que os alunos trazem, frequentemente, novos assuntos e novas propostas de discussões” (Kenski *et al.*, 2009, p. 224).

No processo de desenvolvimento das atividades, os cursistas tiveram acesso ao ambiente virtual, onde as informações são dispostas de forma multimodal. Assim, linguagens verbais e não verbais fundem-se e transformam-se em uma forma de comunicação única. Daí surge uma discussão que foi evidenciada pelo Assistente de Turma, durante o curso: “Se antes os textos contavam quase que exclusivamente com a linguagem verbal, agora eles contam também com outras linguagens que podem e devem ser incorporadas a eles. Sendo assim, o aprendiz precisa saber lidar com a multimodalidade tanto como leitor quanto como autor” (Coscarelli, 2009, p. 552).

Em tal prerrogativa, o Assistente de Turma buscou apelo da própria linguagem, em forma de tutoriais para auxiliar os cursistas no desenvolvimento de atividades que exigiam um conhecimento mais detalhado em relação à produção multimodal. Por isso, o enfoque dado pela coordenação do curso, nas reuniões, para a necessidade de explorar o máximo possível os recursos do *Moodle* nos encontros

presenciais, a fim de minimizar as dificuldades dos pós-graduandos nos momentos de autoria e leitura no ambiente do curso.

Nesse sentido, o autor manifesta a ideia de que:

Na Internet, buscar é importante. Os alunos precisam saber navegar, encontrar e selecionar informações relevantes para os seus propósitos, além de serem capazes de localizar informações, fazer vários tipos de inferência, reconhecer efeitos de sentido, estabelecer relações lógico-discursivas, entre outras (Coscarelli, 2009, p. 553).

É preciso ressaltar que por mais que os cursistas estivessem inseridos em uma sociedade em rede, em que a comunicação ultrapassa diferentes espaços e tempos, conviviam diariamente com alunos e professores, nas unidades escolares, que utilizavam com muita facilidade os recursos tecnológicos, nem todos possuíam letramento digital, o que possibilitou evidenciar, nas turmas, a convivência de três tipos de leitores, classificados por Santaella (2013, p. 20) como: “[...] o leitor contemplativo, o leitor movente e o leitor imersivo.”

Segundo esse autor:

O leitor imersivo inaugura um modo inteiramente novo de ler que implica habilidades muito distintas daquelas que são empregadas pelo leitor de um texto impresso que segue as sequências de um texto, virando páginas, manuseando volumes. Por outro lado, são habilidades também distintas daquelas empregadas pelo receptor de imagens ou espectador de cinema, televisão. É um leitor imersivo porque navega em telas e programas de leituras, num universo de signos evanescentes e eternamente disponíveis. Cognitivamente em estado de prontidão, esse leitor conecta-se entre nós e nexos, seguindo roteiros multilíneares, multissequenciais e labirínticos que ele próprio ajuda a construir ao interagir com os

nós que transitam entre textos, imagens, documentação, músicas, vídeo etc (Santaella, 2013, p. 20).

Navegar, conectar-se, encontrar-se no labirinto gerado pelos hipertextos, buscar a interação com as diferentes linguagens apresentadas no ambiente virtual são algumas habilidades que constantemente os Assistentes de Turma enfatizavam, por meio de comentários e avisos postados nos fóruns e mensagens individuais. Segue abaixo, um exemplo de solicitação que recebi, por meio do fórum, quando na função de Assistente de Turma.

Turma_2013_B: Re: Dialogue com o seu Assistente de Turma

NOME DA CURSISTA

Qui 24/10/2013, 21:58

Turma_2013_B » Fóruns » Dialogue com o seu Assistente de Turma

Re: Dialogue com o seu Assistente de Turma

por NOME DA CURSISTA - quinta, 24 outubro 2013, 18:37

Oi Jany,

Me ajuda. Não estava entendendo a sala ambiente 4: ela tem uma configuração diferente das outras que são organizadas em atividades com textos a serem encontrados na biblioteca... Já havia entrado inúmeras vezes mas achava que ainda não estava liberada. Hoje fui clicando, clicando e me deparei com uma infinidade de textos para ler. Mas ainda estou sem entender: a sala ficará aberta para todas as atividades até o final do curso? Como que é isso mesmo?

Um abraço,

Fonte: <http://coordenacaoescolagestores.mec.gov.br/ufms/>.

Verificam-se nessa postagem da cursista, inúmeras situações descritas, expressando certa angústia. Nesse momento, além de acalmá-la, tinha como função detalhar todos os procedimentos necessários para realizar as tarefas referentes à sala ambiente 4. Percebe-se que a cursista ousou, imergiu no ambiente, evidenciados na expressão “[...] fui clicando, clicando e me deparei com uma infinidade de textos [...]”. Isso significa que ela está próxima do leitor imersivo mencionado por Santaella (2013) e também tem a possibilidade de realizar práticas de letramentos, ainda que essas práticas possam ser realizadas em fases diferentes, já que cada prática requer um estágio de letramento, do elementar ao mais complexo. Como também o fato dele ser considerado letrado não quer dizer que o seja em todas as circunstâncias.

Em tal contexto, eu, na função de Assistente de Turma ao dar a devolutiva à cursista procurei, primeiramente, valorizar o seu avanço em relação à exploração do ambiente e posteriormente orientei-a para que conseguisse atingir seu objetivo dentro do ambiente virtual de aprendizagem, tendo em vista que “A leitura de um texto não linear (hipertexto) na tela do computador está baseada em indexações, conexões entre ideias e conceitos articulados por meio de links (nós e ligações) que conectam informações representadas em diferentes linguagens [...]” (Almeida, 2003, p. 330).

Considerações Finais

Os dois anos vivenciados no papel de Assistente de Turma foram de grande valor para mim e provavelmente para os meus colegas que exerceram a mesma função. Esse valor se caracteriza pela

experiência de cada um, obtida nas diversas situações em que uma resposta positiva ou negativa, ou simplesmente mostrar o caminho mais rápido de nada serviria em um espaço e tempo da educação a distância. Os caminhos que para os Assistentes de Turma pareciam óbvios, para muitos cursistas eram complexos. A visão linear das leituras predominava e o grande desafio do Assistente de Turma foi utilizar-se de estratégias para sanar as dúvidas dos cursistas.

Tais estratégias envolveram muito mais que a escolha lexical, tipos ou gêneros textuais. A ideia consistia em associar as atividades de exploração dos recursos do *Moodle*, tais como: Base de Dados, Tarefas, Glossários, Chat, Questionário, Wiki, Fórum, Visualização de Diretórios (Arquivos), Notas, Calendário, realizadas nos encontros presenciais às atividades das salas ambientes que se encontravam em andamento.

Outra situação era atender a expectativa do pós-graduando que estava com dificuldade utilizando-se de uma linguagem que efetivasse em uma comunicação no espaço *online*. Diante dessas situações, surge uma protagonista: a aprendizagem colaborativa e cooperativa. Sem ela não haveria a riqueza de conhecimentos que foram estendidos e aprofundados durante as discussões entre os participantes do curso. Com ela não houve espaço para hierarquização. Todos que participaram contribuíram significativamente para a construção de conhecimento, haja vista que “Na cooperação, o conhecimento circula dentro de um grupo de uma forma multidirecional, não necessariamente de um determinado aluno para outro” (Duran; Vidal, 2007 p. 20).

Sendo assim, ao analisar o papel do Assistente de Turma foi possível constatar que na maioria das situações de mediação, o Assistente foi um grande aprendiz, pois as dúvidas dos cursistas o levaram a pesquisar, estudar, a refletir, autoavaliar-se e assim pôde aprender com o Outro e para o Outro. Além disso, a atribuição que mais contribuiu para que a aprendizagem acontecesse foi o estímulo à interação no ambiente virtual *Moodle*, pois quanto mais o pós-graduando participava, maior era a socialização entre os integrantes e de forma dialógica professores e Assistentes de Turma aprendiam ensinando, conforme Freire (2001, p. 259) o qual em seus argumentos ressalta que:

[...] ensinar e aprender se vão dando de tal maneira que quem ensina aprende, de um lado, porque reconhece um conhecimento antes aprendido e, de outro, porque, observado a maneira como a curiosidade do aluno aprendiz trabalha para apreender o ensinando-se, sem o que não o aprende, o ensinante se ajuda a descobrir incertezas, acertos, equívocos.

Dessa forma, o papel do Assistente de Turma no curso de especialização em Coordenação Pedagógica não foi simplesmente o de auxiliar, nos momentos de dificuldades, de forma mecânica, somente transferindo a informação, mas sim de um mediador da aprendizagem, pois foi necessário ter conhecimento dos recursos tecnológicos, bem como saber utilizá-los, nos diferentes contextos. Para isso, ele procurou diferentes maneiras para abordar os conteúdos em questão de forma a aproximar o cursista do conhecimento, criando situações e estimulando-os para que atingissem o seu objetivo em dada conjuntura. Por isso o aprender foi contínuo e ocorreu de forma cooperativa, colaborativa, a fim de tentar atender as questões evidenciadas pelos integrantes da turma sob sua responsabilidade.

Pode-se afirmar que todos os participantes do curso exerciam um papel importante em uma sociedade em rede, conectados e movidos pela interação com destaque a colaboração e a cooperação, em que proporcionou a transformação da comunicação. As formas lineares e fixas que caracterizam um leitor contemplativo e passivo sofreram, em muitas ocasiões, mudanças em prol da aprendizagem que se estabeleceu em direções multilaterais, de forma a atingir e influenciar os participantes do curso, ou seja, pós-graduandos, assistentes de turma, coordenadores e demais integrantes.

Referências

- ALMEIDA, M. E. B.; SILVA, M. G. M. Currículo, Tecnologia e Cultura Digital: Espaços e Tempos de Web Currículo. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v. 7, n. 1, abr. 2011. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em: 22 ago. 2016.
- ALMEIDA, M. E. B. Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 327-340, jul./dez. 2003.
- ANDRÉ, M. E. A. Texto, contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. **Cad. Pesq. Temas em Debate**, São Paulo, n. 45, p. 66-71, maio 1983.
- BAKHTIN, M. O discurso no romance. In: BAKHTIN, M. **Questões de estética e de literatura**. 3. ed. São Paulo: Ed. UNESP, 1993.
- CASTELLS, Manuel; CARDOSO, Gustavo (Orgs.). **A Sociedade em Rede**: do conhecimento à ação política; Conferência. Belém: Imprensa Nacional, 2005.
- COSCARELLI, C. V. Textos e hipertextos: procurando o equilíbrio. **Linguagem em (Dis)curso**, Palhoça, v. 9, n. 3, p. 549-564, set./dez. 2009.
- CURSO de Pós Graduação Lato Sensu em Coordenação Pedagógica. Turma_2013_B » Fóruns » **Dialogue com o seu Assistente de Turma**,

2013. Disponível em: <http://coordenacaoescolagestores.mec.gov.br/ufms/>. Acesso em: 10 set. 2016.

DOUGIAMAS, M.; TAYLOR, P. C. Interpretive analysis of an internet-based course constructed using a new courseware tool called Moodle. *In: HIGHER EDUCATION RESEARCH AND DEVELOPMENT SOCIETY OF AUSTRALASIA (HERDSA)*, 2002, Perth. **Proceedings** [...]. Perth: HERDSA, 2002. Disponível em: <http://dougiamas.com/writing/herdsa2002/>. Acesso em: 11 set. 2016.

DURAN, D.; VIDAL, V. **Tutoria: aprendizagem entre iguais**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FREIRE, P. Carta de Paulo Freire aos professores. **Estudos avançados**, São Paulo, v. 15, n. 42, p. 259-268, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v15n42/v15n42a13.pdf>. Acesso em: 11 set. 2016.

KENSKI, V. M. *et al.* Ensinar e Aprender em Ambientes Virtuais. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 10, n. 2, p. 223-249, jun. 2009.

LÉVY, P. **Cibercultura**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.

PRENSKY, M. Nativos Digitais, Imigrantes Digitais [part 1]. **On the Horizon**, San Francisco, v. 9, n. 5, out. 2001.

SANTAELLA, L. Desafios da ubiquidade para a educação. **Revista Ensino Superior Unicamp**, Campinas, v. Especial, n. 9, p. 19-28, abr./jun. 2013. Disponível em: http://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/edicoes/edicoes/ed09_abril2013/NMES_1.pdf. Acesso em: 3 set. 2016.

TAKAKI, N. H. Da metodologia de pesquisa em letramentos e sociedade para a ética: implicações na formação continuada da comunidade científica. **Polifonia**, Cuiabá, v. 19, n. 25, p. 87-110, jan./jul., 2012.

UFMS. Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica. **Projeto Pedagógico do Curso de Especialização Lato Sensu em Coordenação Pedagógica**: Atribuições do Assistente de Turma. Campo Grande: UFMS, 2013 (mimeo).

UFMS. Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica. **Cronograma do 1º Encontro Presencial**. Campo Grande: UFMS, 2013 (mimeo).



O Planejamento on-line como Guia Didático-Metodológico de Professores da Educação Básica

Glauca Patricia Bravin de Sá¹

Maria de Lourdes Vaz Moreira²

Eduardo Henrique Oliveira da Silva³

Resumo

Este artigo tem como objetivo geral analisar o sistema de planejamento on-line como guia didático-metodológico dos professores da educação básica da rede estadual de ensino em um município do estado de Mato de Grosso do Sul. Os objetivos específicos consistiram em: a) apreender a historicidade do planejamento nas atividades humanas e no processo de ensino e de aprendizagem; b) descrever o processo de adoção do sistema de planejamento on-line na prática docente; c) identificar as perspectivas e os desafios dos coordenadores pedagógicos no acompanhamento do planejamento dos professores. O presente trabalho é uma produção teórica com a abordagem qualitativa que privilegiou a pesquisa documental, bibliográfica e de campo. Os procedimentos metodológicos tiveram como base empírica as interfaces

¹ Especialista em Coordenação Pedagógica. Professora efetiva da rede estadual de ensino no município de Batayporã-MS..

² Especialista em Coordenação Pedagógica. Professora efetiva da rede estadual de ensino no município de Batayporã-MS.

³ Mestre em Educação. Professor e Orientador do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica/ UFMS.

digitais do sistema de planejamento on-line e o levantamento bibliográfico que permitiu localizar as produções relacionadas ao objeto estudado que foram lidas e analisadas com vistas a produção científica do estudo ora relatado. Concluiu-se que o sistema de planejamento on-line possibilitou a sistematização de planos de aulas contendo os conteúdos, competências e habilidades do Referencial Curricular da rede estadual do estado de Mato Grosso do Sul.

Introdução

Este artigo é um recorte revisado e ampliado do trabalho de conclusão do curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Coordenação Pedagógica, oriundo do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica do Ministério da Educação (MEC), em parceria com a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, oferecido aos coordenadores pedagógicos das escolas estaduais, no período de 2014-2015. Teve como objeto de estudo as perspectivas e desafios do coordenador pedagógico na adoção do sistema de planejamento on-line como mecanismo da prática didático-metodológica.

O pressuposto pelo qual o trabalho foi pautado é que o planejamento é um método racional que sistematiza o alcance das finalidades, metas e objetivos propostos nas diversas ações realizadas socialmente. Em vista disso, buscou responder a problemática: quais as perspectivas e os desafios do coordenador pedagógico no acompanhamento do sistema de planejamento on-line como guia didático-metodológico dos professores da educação básica, no estado de Mato Grosso do Sul?

Definiu-se como objetivo geral: analisar o sistema de planejamento on-line como guia didático-metodológico dos professores da educação básica do estado de Mato de Grosso do Sul, no período delimitado. Os objetivos específicos consistiram em: a) apreender a historicidade do planejamento nas atividades humanas e no processo de ensino e de aprendizagem; b) descrever o processo de adoção do sistema de planejamento on-line na prática docente; c) identificar as perspectivas e os desafios dos coordenadores pedagógicos no acompanhamento do planejamento dos professores.

Este trabalho é uma produção teórica com a abordagem qualitativa que privilegiou a pesquisa documental, bibliográfica e de campo. Os procedimentos metodológicos tiveram como base empírica as interfaces digitais⁴ do sistema de planejamento on-line e o levantamento bibliográfico que permitiu localizar as produções relacionadas ao objeto estudado que foram lidas e analisadas com vistas a produção científica do estudo ora relatado.

O artigo foi estruturado em três seções, além da introdução, considerações finais e referências. Assim, a primeira parte apreende e explicita o planejamento como ação humana nas diversas tarefas do dia a dia, e nos processos de ensino e de aprendizagem. Na sequência, descreve-se a metodologia adotada nesta produção teórica. Por fim, expõe e analisa criticamente os dados apreendidos com vistas a produção científica do conhecimento do objeto investigado.

⁴ Interface é um termo que na informática e na cibercultura ganha o sentido de dispositivo para encontro de duas ou mais faces em atitude comunicacional, dialógica ou polifônica. A Internet comporta diversas interfaces. Cada interface reúne um conjunto de elementos de hardware e software destinados a possibilitar aos internautas trocas, interações, agregações, associações e significações como autoria e coautoria (Silva; Claro, 2007, p. 86).

1. O planejamento nas atividades humanas

O animal homem se humanizou ao produzir sua existência, mediados pela atividade do trabalho e pelo intercâmbio cultural que estabeleceu com outros semelhantes de determinada sociedade (Marx, 1987). Por conta disso, vem agindo sobre a natureza, transformando e retirando dela os bens que necessita para sua sobrevivência, constituindo um processo incessante de produzir sua existência, isto é, manter-se vivo e perpetuação da espécie (Pinto, 1979).

Desse processo, o homem se autorrealiza e domina o mundo físico e social, cuja manifestação se dá por meio de ideias e das representações que passa ter da realidade que o produz e é por ela produzido (Marx, 1987). Imerso na prática social, o ser humano passou a pensar e expressar as reflexões como síntese de sua capacidade ideativa e do desenvolvimento do pensamento abstrato.

Um dos produtos da capacidade ideativa do homem foi a elaboração de planejamento como resultado do pensamento abstrato em representar, ordenar e sistematizar suas ações diárias, projetos de vida e de sociedade que desejou para si e para os demais membros da sociedade. Com efeito, o planejamento é uma construção humana decorrente do domínio físico e social alcançado em uma determinada sociedade.

O termo planejamento contém acepções, significados e tipologias assumidos ao longo do desenvolvimento social e da utilização que o homem passou a fazer na prática social com a intenção de exercer o controle de suas ações nos diversos aspectos da vida material, constituindo uma categoria de análise (Pereira, 1978) por conter

a historicidade do ato humano de pensar e conceber a realização das ações sobre os diversos objetos criados e difundidos socialmente.

Desse modo, convém destacar que o planejamento é um ato utilizado pelo homem ao pensar a ação que iria executar para dominar a realidade, constituindo um processo social para exercer o controle, organização e sistematização das atividades, sejam elas de ordem econômica, política, social, cultura e educacional. Assim, o planejamento tem como funções a previsão e a destinação de meios para atingir os objetivos propostos em cada aspecto que dele se utiliza.

O planejamento ao ser incorporado no aspecto educacional assumiu feições e tipologias de acordo como grau de abrangência e objetivos propostos por uma determinada sociedade, e é materializado em planos curricular, educacional, ensino e de aulas que constituem em documentos que respaldam as atividades escolares.

1.1. Planejamentos educacionais e planos de aulas nos processos de ensino e de aprendizagem

Os planejamentos concretizados em planos educacionais não são novos na história da educação, conforme registro datado do século XVIII, Diderot, em 1775, elaborou e apresentou à czarista, Catarina II, Imperatriz da Rússia, um “Plano de uma Universidade ou de uma educação pública em todas as ciências” (Guinsburg, 2004, p. 263) com a finalidade de oferecer instrução àquela nação de modo torná-la moderna e civilizada perante outros países.

Ainda no século XVIII, Lepelletier⁵ em 1793, formulou o “Plano Nacional de Educação” para ser apresentado durante a Comissão de Instrução Pública, no bojo da Revolução Francesa no ano 1789, porque compreendia que a educação era a maneira de libertar o homem do antigo regime social (feudalismo) estabelecido na França antiga. O referido plano contemplou: a) gratuidade e obrigatoriedade de ensino; b) dever do Estado em promover a educação até 12 (doze) anos de idade; e, c) estabelecia um programa de estudos (Rosa, 1995).

Como se vê, o século XVIII foi o período histórico de formulação de planos educacionais em nações internacionais com a finalidade de implantar uma educação que propiciasse ao povo uma formação que libertasse das amarras e das servidões antigas, para se tornar emancipados como sujeitos que produz sua própria existência, bem como concebe e representa o domínio exercido sobre a realidade física e social.

Aqui, o Brasil, como colônia de Portugal, desenvolveu o modelo econômico agrário-exportador dependente (1549-1808) e esteve vinculado “à política colonizadora dos portugueses” (Ribeiro, 2003, p. 18), e por conta disso, a educação naquela sociedade colonial não chegou a se escolarizar, ou seja, os filhos dos nativos aprendiam participando das diversas atividades nas quais eram inseridas pelos adultos (Ribeiro, 2003).

Com a finalidade de educar os filhos dos dirigentes, catequizar e instruir os indígenas, assim como os filhos de colonos, o padre

⁵ Louis-Michel Lepelletier de Saint-Fergeau (1760-1793) foi um dos representantes da Pedagogia da Revolução Francesa. Concebeu um Plano de Educação Nacional que foi apresentado e defendido por Robespierre na Convenção, em nome da Comissão de Instrução Pública, em 13/7/1793 (Rosa, 1995, p. 215).

Manoel de Nóbrega elaborou o primeiro plano educacional, concretizado em um Plano de Estudos⁶, posteriormente, denominado de “Plano de Estudo de Nóbrega que visava atender à diversidade de interesses e capacidades” (Ribeiro, 2003, p. 21).

De modo análogo, com a chegada de outros sacerdotes na colônia, oriundos de Portugal, pertencentes da congregação religiosa, Companhia de Jesus, elaboraram um plano de estudos, que recebeu o título de *Ratio Studiorum*, publicado em 1599, composto por uma formação acadêmica impregnada da cultura europeia, destinado a formar novos sacerdotes e os filhos dos dirigentes locais (Ribeiro, 2003).

A imersão histórica possibilitou identificar que o ato de planejar e a concretude em planos de estudos, compuseram os mecanismos de organização e sistematização da educação oferecida para uma determinada população do Brasil colônia. Ressalta-se que a formulação daqueles 2 (dois) planos continham projetos de sociedade, avanço do capitalismo e a manutenção dos adeptos do catolicismo que vinham sofrendo com a perda de fiéis, em razão dos movimentos europeus da Reforma e da Contrarreforma (Ribeiro, 2003).

O Brasil, no período de 1889 a 1930, “não carecia do planejamento enquanto instrumento racionalizador e como processo de formulação de políticas públicas” (Mesquita; Coelho, 2008, p. 164), pois o modelo econômico, agrário-exportador-dependente, adotado pelo País limitava sua ação de planificar sua economia. Por lado, somente “na segunda metade do século XX, surge no Brasil o planejamento orientado para o desenvolvimento econômico, seguindo

⁶ A respeito da educação no Brasil colônia, Cf. RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira**: a organização escola. 18. ed. ver. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2003.

uma tendência mundial de controle **das economias capitalistas**” (Mesquita; Coelho, 2008, p. 164, grifos nossos).

Vasconcellos (2002) mencionou que um dos exemplos de economia planificada foi adotado na antiga União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), e a partir dessa experiência, as sociedades incorporam o planejamento como instrumento de controle nas práticas sociais, entre elas, a educação. É dessa maneira que a escola adota o planejamento como mecanismo de controle das ações pedagógicas dos sistemas de educação, relacionado ao processo de ensino e de aprendizagem, isto é, se torna “um instrumento de ação educativa” (Masetto, 1997, p. 75).

Quanto às ações pedagógicas, Vasconcellos (2002, p. 95-96), destacou que a educação escolar pode realizar o “planejamento em diferentes níveis de abrangência: a) Planejamento do sistema de educação; b) Planejamento da escola; c) Planejamento curricular; d) Planejamento do ensino e da aprendizagem; e) Planejamento da ação educativa; e, f) Planejamento setorial”. Desse modo, os planejamentos evidenciados atendem as necessidades de organização e das finalidades educativas propostas ao coletivo de uma determinada sociedade.

Por conseguinte, para que as ações pedagógicas aconteçam na escola, àqueles planejamentos evidenciados por Vasconcellos (2002), são materializados e “articulados entre si: i) plano da escola; ii) plano de ensino; e, iii) plano de aulas” (Libâneo, 2006, p. 221) que constituem em documentos escritos que expressam a organização de um conjunto de intenções e decisões, relacionados diretamente com o processo de ensino e de aprendizagem ministrados no seio escolar (Masetto, 1997).

Dessa maneira, os gestores, coordenadores pedagógicos e os professores ao elaborarem os seus planos, respectivamente, têm a finalidade de prever os fins pedagógicos, educativos e didático-metodológicos, isto é, os planos indicam os passos, roteiros de atuação prática, proporcionando ação, reflexão, revisão, avaliação e proposições contínuas das atividades de ensino com vistas ao aprendizado dos conteúdos sociais ministrados na e pela escola.

1.2. O Sistema de Planejamento on-line na rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul

Na escola, o que se planeja são atividades de ensino e de aprendizagem, compostas por elementos que guiam a ação docente na mediação de conteúdos, eleição de procedimentos, proposição de atividades, tarefas e de avaliação, consoante a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Art. 12 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Carneiro, 2002, p. 31). Para tanto, os professores têm como atribuição a elaboração de planos de ensino ou de aulas, expressos pelos objetivos, conteúdos, metodologia, recursos, cronograma e avaliação (Libâneo, 2001).

Convencionalmente, os planos eram escritos em cadernos ou em folhas avulsas, entregues aos coordenadores pedagógicos. Com a difusão da informática, aqueles passaram a digitados, impressos ou enviados pelo correio eletrônico (e-mail) da coordenação pedagógica. Posteriormente, a partir do ano de 2012, os professores iniciaram a elaboração dos planos de aulas mediante um sistema de planejamento on-line, criado pelo setor de tecnologia da Secretaria de Estado de Educação (SED) de Mato Grosso do Sul (MS), conforme a figura 1.

Figura 1. Interface de acesso ao Sistema de Planejamento on-line para a Coordenação Pedagógica

GOVERNO DO ESTADO DO MATO GROSSO DO SUL
Secretaria de Estado de Educação

GLAUCIA PATRICIA BRAVIN DE SA
glabravin@yahoo.com.br
Coordenadora Pedagógica

Sua sessão expira em 28:40

Painel de Controle

Coordenador

- Lotação
- Planejamento
- Consultar
- Relatórios

Sistema de Planejamento On-line

Consulta de Planejamentos de Aulas

Ano de Referência:
(Selecione Todos)

Município:
(Selecione Todos)

Unidade Escolar:
(Selecione Todos)

Status:
(Selecione Todos)

(Selecione)

ID	Município	Unidade Escolar	Etapa de Ensino	Ano/Fase/Modulo	Turno	Disciplina	Professor	Data Cadastro	Data Lançamento	Status
1140934	Batayporã	EE BRAZ SRINGAGLIA	Ensino Fundamental	5º Ano	Matutino	Língua Portuguesa	ALICE RODRIGUES DE SOUZA	08/11/2014 22:32:02	2ª Quincena de Novembro (16 - 30)	Aprovado

Fonte: Tela capturada do Sistema de Planejamento on-line.

O planejamento *online* é uma interface digital que incorpora o Referencial Curricular da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino do estado de Mato Grosso do Sul, mediante as áreas de Linguagens, Ciências da Natureza, Ciências Humanas, Matemática e suas Tecnologias que compõem o currículo, componentes curriculares e os conteúdos ministrados nos ensinos fundamental e médio (Mato Grosso do Sul, 2008).

Assim, a interface digital do planejamento on-line integra as ações docentes, com a supervisão dos coordenadores pedagógicos, gestores escolares e dos técnicos da Coordenadoria de Gestão Escolar da SED/MS. Os usuários são cadastrados, identificados com senhas e assim podem postar seus planos de aulas com prazos estipulados para serem avaliados pelos coordenadores pedagógicos que aprovam ou indicam as pendências nos objetivos, conteúdos, etapas metodológicas, recursos ou avaliação. Atendida as exigências,

os planos são aprovados e têm o respaldo técnico da escola, em conformidade com figura 2.

Figura 2: Interface do Sistema de Planejamento on-line para postagem dos planos de aulas elaborados pelos professores

A interface do Sistema de Planejamento on-line para postagem dos planos de aulas apresenta a seguinte estrutura:

- Barra Lateral (Menu):**
 - Professor
 - Loção
 - Planejamento
 - Inserir
 - Consultar
- Área Principal (Formulário):**
 - Título:** Inserir Planejamento de Aula
 - Ano de Referência:** 2014
 - Município:** Batayporã
 - Unidade Escolar:** EE BRAC SINGAGLIA
 - Etapas de Ensino:** Ensino Fundamental
 - Ano/Ass/Módulo:** 6º Ano
 - Turno:** Vespertino
 - Disciplina:** Geografia
 - Período:** 4º Bimestre
 - Lançamento:** 1ª Quarta de Dezembro (do dia 01 até o último dia letivo)
 - Quantidade de aulas:** 8
 - Turnos:** 6º ANO
 - Links de Navegação:** Conteúdos | Habilidades/Competências | Atividades/Metodologia | Avaliação | Observações
 - Legenda:** Selecione os Conteúdos do Referencial Curricular

Fonte: Tela capturada do Sistema de Planejamento on-line.

Desse modo, os planos de aulas elaborados pelos professores da rede estadual de ensino de MS são postados na interface digital e disponíveis à escola e à SED para que acompanhem e respaldem a ação docente, quanto o desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem, oferecidos pelo Estado. Com isso os planos de aulas cumprem as funções de ser um guia, contém uma ordem sequencial, progressivas etapas metodológicas e a utilização de meios que proporcionam a realização do trabalho docente com vistas a construção do conhecimento científico ministrado pela escola.

2. Percurso metodológico

A metodologia de um trabalho científico é que sustenta a produção teórica do objeto oriundo da prática social. Por esta razão, o presente trabalho é de cunho teórico, com a abordagem qualitativa, sob a perspectiva descritiva e explicativa que teve a pesquisa bibliográfica e documental, como fonte de levantamento de dados, concernentes ao tema estudado (Gil, 2002).

Os sujeitos da pesquisa foram 3 (três) coordenadores pedagógicos que participaram de uma entrevista como coleta de dados (Minayo, 1999). A entrevista aplicada seguiu um roteiro contendo 10 (dez) questões estruturadas, sendo 6 (seis) perguntas fechadas e 4 (quatro) perguntas abertas. Os coordenadores pedagógicos serão aqui denominados de CP1, CP2 e CP3 que acompanham e supervisionam 19 (dezenove) professores que lecionam nos 3 (três) períodos (matutino, vespertino e noturno), na Escola Estadual Braz Sinigaglia, de educação básica, zona urbana situada no município de Batayporã-MS⁷.

Os referenciais teóricos tiveram como interlocutores: Pereira (1978), Pinto (1979), Marx (1987), Rosa (1995), Masetto (1997), Libâneo (2001; 2006), Carneiro (2002), Vasconcellos (2002), Ribeiro (2003) e Mesquita; Coelho (2008). O levantamento bibliográfico possibilitou localizar àquelas produções científicas acerca do objeto de estudo, que foram lidas, fichadas, transcritas de forma direta e indireta com o propósito de produzir o conhecimento científico.

⁷ O município de Batayporã está localizado na região sudeste do Estado de Mato Grosso do Sul, com uma população de 10.936, segundo o IBGE, de acordo com o último censo realizado. A economia é baseada na agropecuária e na agroindústria.

Os procedimentos metodológicos tiveram como base empírica: a) o acesso na interface digital para compreender o planejamento on-line utilizado na rede de escolas de MS (figura 1); b) manejo das interfaces do planejamento que permite a elaboração e a postagem do plano de aula dos professores (figura 2). Os dados coletados são oriundos do acesso e do manejo das interfaces digitais, da leitura analítica dos textos, e da técnica de entrevista, visando apreender as perspectivas e os desafios dos coordenadores pedagógicos no acompanhamento do planejamento on-line.

3. Resultados e discussão: análise crítica da utilização do sistema de planejamento on-line na prática docente

O contato com a equipe de coordenadores pedagógicos da Escola Estadual Braz Sinigaglia, buscou identificar as perspectivas e os desafios que têm com relação ao acompanhamento do planejamento on-line na prática docente. Inicialmente, procurou conhecer o perfil dos sujeitos da pesquisa: são 3 (três) coordenadoras pedagógicas, sendo 1 (uma) concursada como especialista com 36h semanais, nos períodos matutino e vespertino (CP1), e 2 (duas) professoras efetivas CP2 e CP3, designadas pela direção escolar para desempenharem função de coordenadoras pedagógicas com 40h semanais cada uma, divididas no período vespertino e noturno.

Interrogou-se sobre a importância do ato de planejar, a maneira de realizar e a participação da coordenação pedagógica no processo de elaboração de planos de aulas que propicie a realização de atividades que exija a ação dos alunos na construção do conhecimento.

Importante, porque precisamos saber planejar, para poder estar atuando com segurança, aquilo que pretendemos atingir: aprendizagem dos alunos. A coordenação auxilia na consecução do plano de aula em si: dando sugestões de metodologias que privilegie a ação do aluno, analisando e avaliando o processo de ensino ministrado pelo professor (CP1).

Eram utilizadas folhas avulsas e cadernos como instrumentos para realização dos planejamentos, onde deveriam constar os procedimentos, objetivos específicos e a justificativa. Mas, agora o plano de aula contém objetivos, conteúdos, metodologias, recursos e avaliação das etapas realizadas (CP2).

Considero o ato de planejar extremamente necessário, essencial. Não se pode pensar no profissional, seja ele de qualquer área, trabalhar sem planejamento. Embora, algumas áreas exijam maior planejamento que outras, mas, é inconcebível que um professor entre numa sala de aula para ministrar suas aulas sem um bom planejamento, pois o plano de aula norteará o seu trabalho e, dessa forma, poderá [re] planejar e avaliar se os objetivos foram alcançados (CP3).

As coordenadoras CP1, CP2 e CP3 evidenciaram aspectos importantes do ato de planejar: utilizavam folhas avulsas ou cadernos como instrumentos de registros e que o plano de aula propicia segurança na condução do processo de ensino e de aprendizagem dos alunos. Tal assertiva foi destacada por Libâneo (2001, p. 83), quando afirmou que “o processo e o exercício de planejar referem-se a uma antecipação da prática, de modo a prever e programar as ações e os resultados desejados [...]”. São as etapas de desenvolvimento da aula, contidas no plano de aula que propiciarão a mediação didática do professor e a ação do aluno sobre os conteúdos estudados, constituindo um processo contínuo de ação, reflexão, avaliação (Libâneo, 2001).

O cumprimento, a periodicidade e o acompanhamento da alteração de planos de aulas em folhas avulsas e cadernos para o plano de aula digital/on-line, constituíram a indagação feita às coordenadoras pedagógicas. As respostas transpareceram preocupação e até desapontamentos porque muitas situações acontecem ou chegam até a escolar para resolver e não conseguem realizar o seu trabalho que é acompanhar e intervir no processo pedagógico da escola. Dessa maneira, tais necessidades diminuem o contato com os professores para orientação, sugestão de atividades e/ou intervenções didáticas.

Já tivemos momentos na educação em que os planos de aulas eram anual, semestral, bimestral, mensal, quinzenal e até semanal, o que demandava muito tempo para avaliar se o professor estava cumprindo com os registros contidos nos referidos planos. Há situações de atendimento de pais, comunidade, e direção, o que impede de atender o professor no horário destinado ao planejamento (CP2).

O estado de Mato Grosso do Sul, informatizou a rede escolas estaduais e criou o Sistema de Planejamento on-line por intermédio de uma interface digital que permite a elaboração e a postagem de planos de aulas para avaliação da coordenação pedagógica. Tanto os professores quanto as coordenadoras têm 15 (quinze) dias para elaborar, avaliar e aplicar em sala de aula. Os atrasos e/ou planos incompletos são tidos como pendentes no sistema, carecendo de ajustes e/ou correções por parte do professor para que a coordenadora pedagógica aprove, e assim possa realizar em sala de aula. Isso tem mobilizado os professores e nós coordenadoras no cumprimento dos prazos (CP1 e CP3).

Outra questão que merece ser destacada dos fragmentos acima é que a coordenação pedagógica participa da gestão da escola, sendo solicitada para resolver as situações de indisciplina, atendimento de alunos, pais e/ou responsáveis, preenchimento de relató-

rios, condução de reunião de formação continuada, trabalho educacional com os estudantes, solicitação de compras, participação em eventos externos representando a direção escolar, organização de atividades alusivas e educativas dos eventos artístico-culturais da comunidade na qual a escola está localizada. Como se vê, as situações descritas fazem parte do ambiente escolar, e parece que o coordenador pedagógico é de ‘tarefeiro’. Diante disso, “é necessário que se coloque em discussão a natureza de sua atuação e o desenvolvimento de seu papel na escola” (Campos; Aragão, 2012).

A informatização do planejamento mediante a elaboração de planos de aulas pela interface digital trouxe vantagens e desvantagens para o professor? E como a coordenação pedagógica tem participado do processo de elaboração, assessoria e de formação continuada dos professores com vistas ao aperfeiçoamento da prática docente?

Os professores têm elaborados os planos de aulas a cada quinze dias, aula por aula. Como coordenadora, participo desse momento, orientando os professores durante a hora-atividade, solucionando dificuldades, sugerindo alterações, conferindo e aprovando os planos de aulas postados no Sistema de Planejamento *Online*. O Estado por intermédio da SED tem reservado momento de formação continuada que conduzimos nas unidades escolares com temas voltados ao aperfeiçoamento da prática didático-metodológica do professor (CP2).

A principal dificuldade encontrada por nossos professores é o espaço inadequado para a realização das horas-atividade em nossa escola, e a falta de recursos tecnológicos, sobretudo, a Internet que oscila muito (ora rápida, ora lenta). Outra situação detectada que precisa de intervenção da coordenadora pedagógica é a descrição da metodologia, contem-

plando aula por aula para os primeiros quinze dias e para a última quinzena de cada mês, incluindo períodos de recesso e de exame final ao longo do ano letivo (CP3).

Fico satisfeita quando acompanho a elaboração dos planos de aulas antes de ser postados no sistema on-line, pois assim participo com eles, há interações sociais entre os pares durante a hora-atividade do professor. São momentos como estes que me fazem continuar sendo coordenadora. Isso não é sempre, devido ao acúmulo de funções atribuídas ao coordenador pedagógico. Outras vezes só consigo acompanhar os planos de aulas dos professores por meio do Sistema de Planejamento *OnLine* (CP1).

Infere-se dos excertos anteriores que há uma preocupação dos professores e dos coordenadores no detalhamento e cumprimento das aulas planejadas, isto é, o professor precisa sistematizar as etapas, passo a passo de como irá acontecer a aula. Os docentes têm enfrentado problemas técnicos de acesso, manejo e postagem dos planos no Sistema de Planejamento on-line porque dependem da Internet. Constata-se que o referido sistema dinamizou a elaboração de aulas porque integraram as competências, habilidades, recursos tecnológicos, basta o professor selecioná-los para incluir nos planos de aulas, ficando a metodologia e a avaliação para serem descritas pelo docente. Merece atenção o fato da coordenação conseguir participar dos momentos de elaboração do planejamento com os professores, considerando que existe a hora-atividade, tempo destinado para esse fim e outras atividades docentes.

O coordenador pedagógico responde pela viabilização, integração e articulação do trabalho pedagógico-didático em ligação direta com os professores, em função da qualidade do ensino. A coordenação pedagógica tem como principal atribuição assistência pedagógico-didática aos professores,

para se chegar a uma situação ideal de qualidade de ensino (considerado o ideal e o possível), auxiliando-os a conceber, construir e administrar situações de aprendizagem adequadas às necessidades educacionais dos alunos (Libâneo, 2001, p. 128).

Parece razoável ressaltar que as perspectivas das coordenadoras entrevistadas residem em cumprir com suas atribuições em acompanhar o fazer docente, com vistas à promoção da apropriação do conhecimento científico dos conteúdos, elaborados e difundidos socialmente. Têm clareza que são as principais articuladoras do processo de ensino (assistência ao professor) e de aprendizagem (ações didáticas), assim como são responsáveis em proporcionar as formações continuadas (incluem estudos de casos, análise de situações do cotidiano escolar, cursos, oficinas, pesquisa, participação em eventos científicos, entre outros) para os professores na busca pelo aperfeiçoamento profissional no exercício da função que desempenham no espaço escolar.

Quanto aos desafios, os coordenadores manifestam preocupação em superar as atividades administrativas (burocracia), indisciplina ou de cunho interpessoais, caracterizadas como desvios da função porque tomam o tempo destinado a supervisão e acompanhamento das atividades didáticas realizadas em sala de aula. Isso gera um desconforto quanto a sua ação no espaço escolar com as situações que acontecem no dia a dia da escola. Há uma luta interna para que sua atribuição de acompanhar o processo pedagógico seja dividida com os demais profissionais, para que promova o alcance dos níveis de qualidade relacionados ao processo de ensino e de aprendizagem ministrados pela escola.

Considerações finais

A conclusão deste trabalho é pautada pela consciência da transitoriedade da produção do conhecimento científico, mediante a apreensão da realidade social estudada. Mas, o processo investigativo possibilitou compreender que o ato humano de planejar está relacionado com sua capacidade ideativa, abstração e concretização do domínio que exerce no mundo físico e social.

O planejamento como capacidade abstrata do ser humano ao ser materializado em determinada formação social, assumirá funções de controle, instrumentos e guias na organização e sistematização das diversas atividades desenvolvidas pelo coletivo social. Para exercer o domínio na realidade, o ser humano precisa controlar seus atos, atividades, tarefas e prever os meios que serão empregados para atingir os fins e os objetivos da sua ação na prática social.

Esse controle será realizado por intermédio de um planejamento, expressos em planos de trabalho, econômicos, sociais, políticos, culturais e educacionais. Com relação ao último aspecto, convém destacar que consiste em prever a ação educativa ser oferecida a uma determinada sociedade.

Assim, o planejamento, materializado planos educacionais, escolares, curriculares, ensino e de aulas, implicam em concepções de mundo, sociedade e homem que se deseja produzir para que outrem viva de modo autônomo na realização do trabalho, interações sociais com outros semelhantes, proposição de ideias e produção de conhecimentos com o intuito de manter-se vivo e perpetuação da espécie.

Referências

CAMPOS, Patrícia Regina Infanger; ARAGÃO, Ana Maria Falcão de. O coordenador pedagógico e a formação docente: possíveis caminhos. *In*: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Org.). **O coordenador pedagógico**: provocações e possibilidades de atuação. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

CARNEIRO, Moacir Alves. **LDB Fácil**: leitura crítico-compreensiva: artigo a artigo. 8. ed. atual. Petrópolis: Vozes, 2002.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, Romeu. A análise de dados em pesquisa qualitativa. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza *et al.* (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

GUINSBURG, Jacó. **Diderot**: obras I: filosofia e política. São Paulo: Perspectiva, 2004.

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

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez Editora, 2006.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã** (I – Feuerbach). Tradução de José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. 6. ed. São Paulo: Editora Hucitec, 1987.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Didática**: a aula como centro. 4. ed. São Paulo: FTD, 1997.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. **Referencial Curricular da Educação Básica da rede estadual de ensino**. Campo Grande: SED MS, 2008.

MESQUITA, Maria de Fátima Monteiro; COELHO, Maria Hercília Mota. Breve trajetória histórico-pedagógica do planejamento de ensino e da avaliação da aprendizagem. **Dialogia**, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 163-

175, jan./jun. 2008. Disponível em: <http://periodicos.uninove.br/index.php?journal=dialogia&page=article&op=view&path%5B%5D=1345&path%5B%5D=1533>. Acesso em: 7 set. 2018.

PEREIRA, Luiz. **Ensaio de sociologia do desenvolvimento**. 3. ed. São Paulo: Pioneira, 1978.

PINTO, Alvaro Vieira. **Ciência e existência**: problemas filosóficos da pesquisa científica. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira**: a organização escolar. 18. ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2003.

ROSA, Maria da Glória Sá. **A história da educação através dos textos**. 11. ed. São Paulo: Cultrix, 1995.

SILVA, Marco; CLARO, Tatiana. A docência online e a pedagogia da transmissão. **Boletim do Técnico Senac**: a Revista da Educação Profissional, Rio de Janeiro, v. 33, n. 2, maio/ago. 2007. Disponível em: <http://www.bts.senac.br/index.php/bts/article/view/301>. Acesso em: set. 2018.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento**: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico – elementos metodológicos para elaboração e realização. 10. ed. São Paulo: Libertad, 2002.

Parte III

O COORDENADOR PEDAGÓGICO E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA





Coordenação Pedagógica e Educação Especial: uma relação em construção

Carina Elisabeth Maciel¹

Gisele Cristine Maymone²

Suely Furlan³

Vicência de Paula Neves Kaspar⁴

Resumo

Este artigo tem como objetivo analisar a atuação do coordenador pedagógico com relação ao apoio que estes oferecem ao professor regente e aos alunos com deficiência, na Escola Municipal Prof. Arlindo Lima e na Escola Municipal Prof. Múcio Teixeira Jr., no município de Campo Grande – MS. A pesquisa foi organizada a partir do levantamento dos dados estatísticos dos alunos, público alvo da educação especial nas duas escolas, bem como por meio dos registros de algumas situações do cotidiano escolar. As pesquisas bibliográfica e documental consistem nos principais recursos para obtenção dos dados analisados. Os resultados apontam

¹ Doutora em Educação. Professora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, lotada na FAED/UFMS – Campo Grande, MS. Professora e Orientadora do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica/ UFMS.

² Especialista em Coordenação Pedagógica, Coordenadora Pedagógica na rede municipal de ensino de Campo Grande/MS.

³ Especialista em Coordenação Pedagógica, Coordenadora Pedagógica na rede municipal de ensino de Campo Grande/MS.

⁴ Especialista em Coordenação Pedagógica, Vice-Diretora na rede municipal de ensino de Campo Grande/MS.

contradições entre o disposto nas políticas educacionais e na interpretação e materialização destas no espaço escolar. No desenvolvimento das análises, identificamos que o papel do coordenador pedagógico bem como da gestão da escola, é fundamental na mediação entre os profissionais e alunos da educação especial, além de desenvolverem articulação com os responsáveis pela educação municipal, buscando recursos e contratação de profissionais para promover uma educação inclusiva. Concluímos que a oferta de serviços e de recursos para o desenvolvimento dessas ações específicas precisa de mais atenção e dedicação por parte de quem oferece e financia tais ações. A educação inclusiva precisa de investimento e de políticas que determinem a necessidade desse apoio.

Introdução

O presente artigo é resultado de pesquisa⁵ desenvolvida no processo avaliativo do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica, oferecido pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Seu objetivo é a análise da atuação dos coordenadores pedagógicos com relação ao apoio que estes oferecem ao professor regente e no auxílio aos alunos com deficiência na Escola Municipal Prof. Arlindo Lima e na Escola Municipal Prof. Múcio Teixeira Jr., no município de Campo Grande/MS. A pesquisa foi organizada a partir do levantamento dos dados estatísticos dos alunos, público alvo da educação especial nas duas escolas, bem como por meio dos registros de algumas situações do cotidiano escolar.

⁵ FURLAN, Suely; KASPARY, Vicência de Paula Neves; MAYMONE, Gisele Cristine. **Educação Especial, Inclusão e Coordenação Pedagógica:** Inquietações acerca desta relação. 2014. Pesquisa realizada no Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Coordenação Pedagógica/UFMS.

A proposta para o desenvolvimento da pesquisa surgiu após nos depararmos com as situações de dificuldade do professor de apoio em atuar com os alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) dentro de sala, e na nossa condição limitada enquanto equipe gestora, em auxiliar o professor.

O público alvo da educação especial consiste em pessoas com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades. Na pesquisa realizada, nossos sujeitos foram os alunos com deficiência. Entretanto, algumas vezes utilizamos o termo “pessoa com necessidades educacionais especiais”, considerando a diversidade de situações cujas condições não possibilitam um diagnóstico.

O artigo está organizado em dois itens: “O Coordenador Pedagógico como suporte ao professor especializado” e “A intervenção do Coordenador Pedagógico e o atendimento ao aluno com deficiência”. As considerações finais indicam análises a respeito das discussões e dados apresentados.

1. O Coordenador Pedagógico como suporte ao professor especializado

O coordenador desempenha um papel importante de articulador permanente do Projeto Político Pedagógico na escola. Mas para isso, necessita ter clareza dos objetivos que devem ser alcançados, conhecer as necessidades e potencialidades de seus professores e estar ciente de que é o orientador e direcionador das ações que deverão ser tomadas. Segundo Lima e Santos (2007, p. 78):

[...] o coordenador pedagógico deve sensibilizar seu saber-fazer de maneira a não unilateralizar as tomadas de decisão,

como se tivesse todas as respostas para os encaminhamentos pedagógicos e resoluções de conflitos que inquietam a equipe docente.

A identificação de que as ações precisam ser organizadas coletivamente, envolvendo os docentes, é uma das premissas para uma gestão que atenda às necessidades dos professores e dos alunos.

Já Guerra (2007, p. 4), considera que:

[...] o coordenador é responsável por várias tarefas na escola e em diferentes momentos, [...] uma vez que é o articulador entre os aspectos pedagógicos e administrativos do cotidiano escolar.

Neste contexto, de articulador entre o administrativo e o pedagógico, muitas vezes o coordenador acaba por assumir atribuições que podem ser desenvolvidas por outras pessoas. É comum, por exemplo, que na falta de um professor, quem o substitui seja o coordenador. Estas situações acabam por desviar o foco da coordenação escolar, inviabilizando momentos de encontros com professores, bem como a implementação de ações organizadas coletivamente envolvendo os docentes, premissa para uma gestão que atenda às necessidades dos professores e dos alunos, necessária ao crescimento e bom andamento das atividades escolares.

Sobre este aspecto, Fernandes (2007, p. 11), considera que:

Realizar ações de articulação pedagógica de maneira séria e comprometida pressupõe condições efetivas para garantir os encontros coletivos, os momentos de estudo e de aprimoramento contínuo que nem sempre o baixo poder aquisitivo e a sobrecarga de tarefas dos professores conseguem garantir.

Entendemos que os momentos de estudos a que Fernandes (2007) se refere dizem respeito aos horários de planejamento: sete horas semanais para os professores regentes⁶ e quatro horas para os auxiliares pedagógicos especializados⁷, no município de Campo Grande/MS.

A implementação de uma coordenação pedagógica na escola é algo recente. Segundo Fernandes (2007, p. 2), “[...] a função de coordenação pedagógica nasceu junto com a inovação educacional e com a possibilidade de concretização de uma escola com projetos diferenciados e não regulares”. Ocorre que no cenário da escola, o disposto no texto não se concretiza de forma tão fácil, sobretudo quando o coordenador pedagógico é um professor sem uma formação específica do curso de Pedagogia.

O Decreto n. 72.846/1973 (que regulamenta a Lei n. 5.564/1968, que provê sobre o exercício da profissão do orientador educacional), afirma no seu art. 2º que “O exercício da profissão de orientador educacional é privativo: I – dos licenciados em pedagogia, habilitados em orientação educacional” (Brasil, 1973, p. 1). No que tange ao supervisor escolar, a pesquisa aponta apenas para o Projeto de Lei Complementar (PLC) 132/2005, que considera as atribuições do supervisor escolar, e faz menção à Lei 132/1978 que relaciona os deveres do supervisor. O fato de se estabelecer uma

⁶ CAMPO GRANDE. Secretaria Municipal de Educação. **Resolução SEMED n. 151**, de 10 de dezembro de 2013. Dispõe sobre os quantitativos de horas-atividades a serem cumpridas pelos profissionais da educação básica, no exercício da docência nas unidades escolares da Rede Municipal de Campo Grande/MS, Campo Grande: Secretaria Municipal de Educação, 2013.

⁷ CAMPO GRANDE. Secretaria Municipal de Educação. **Resolução SEMED n. 148**, de 4 de setembro de 2013. Dispõe sobre a Educação de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação em todas as etapas e modalidades da educação básica de Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS, Campo Grande: Secretaria Municipal de Educação, 2013.

coordenação pedagógica sem essa exigência indica uma das hipóteses sobre as fragilidades das ações do coordenador pedagógico na escola.

Na rede municipal de ensino de Campo Grande, o sistema de coordenação estabeleceu-se em 2012⁸. Nesse ano ocorreu uma reorganização da equipe técnica que passou a ser identificada como coordenação pedagógica. Neste momento, a demanda por parte de professores com qualquer formação, no intuito de passarem a ser vistos como Professor Coordenador Pedagógico (PCP) aumentou consideravelmente.

Para sistematizar essa nova função, o Decreto n. 11.716/2012, publicado no Diário Oficial de Campo Grande/MS, relacionou no seu art. 5º, quinze incisos que tratam das atribuições do coordenador pedagógico na rede municipal. O inciso I afirma que uma das atribuições é “[...] viabilizar, juntamente com a direção escolar, estudos e análise de dados estatísticos da unidade, propiciando à comunidade escolar a elaboração do Projeto Político Pedagógico, de forma participativa, cooperativa e harmônica” (Campo Grande, 2012, p. 1-2). Mesmo assim, as atribuições que o coordenador pedagógico deve desempenhar, ainda não expressam possibilidades de atuação junto aos professores da educação especial. E deste aspecto decorre o grande desafio: como proceder em relação aos Professores de Apoio Pedagógico Especializado (PAPE) e, sobretudo, com os alunos especiais?

⁸ CAMPO GRANDE. Secretaria Municipal de Educação. **Decreto SEMED n. 11.716**, de 5 de janeiro de 2012. Dispõe sobre a designação de professores e especialistas em educação para função de coordenador pedagógico nas unidades da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS, Campo Grande: Secretaria Municipal de Educação, 2013.

O documento que preconiza as diretrizes para o Atendimento Educacional Especializado determina que “O AEE para pessoas com deficiência é realizado mediante atuação de professores com conhecimentos específicos no ensino: [...] do desenvolvimento dos processos mentais superiores” (Brasil, 2007, p. 11). Mas, não raro, os alunos são privados de um atendimento com um professor especializado, a exemplo do aluno com deficiência intelectual que só tem direito a este apoio se sua deficiência estiver associada a outra, como por exemplo, a paralisia cerebral, e por isso, quando muito, recebe o atendimento de um estagiário de apoio.

Essa situação gera conflitos no desenvolvimento das atividades pedagógicas. Em reunião do Conselho de Classe realizado bimestralmente, os professores de uma sala dos anos finais da E.M. Prof. Múcio Teixeira Jr. ponderaram:

Os alunos especiais têm muita dificuldade e não há professor auxiliar. A G. é um caso à parte porque consegue evoluir um pouco. Em contrapartida, o R. além de não conseguir desenvolver algo, atrapalha o tempo todo a aula, não dando espaço para os professores trabalharem. Neste caso, quando o aluno está em crise, não há condições de se ministrar a aula. De uma forma geral é uma sala agitada mas que poderia produzir mais” (Campo Grande, 2014, ATA nº 3).

Segundo a declaração dos docentes, o aluno R. dificulta as práticas pedagógicas, devido à falta de apoio para alunos da educação especial. Qual mediação o coordenador pedagógico poderá fazer diante de uma situação como esta? Como poderia ajudar os professores junto a R., que mesmo sendo especial – deficiente intelectual leve, consegue desenvolver algo? Estas inquietudes acompanham a coordenação pedagógica, considerando que as condições físicas e

econômicas da escola não possibilitam o desenvolvimento de ações pedagógicas diferenciadas, e, sobretudo, o apoio pedagógico de profissionais especializados.

O Ministério da Educação (MEC) no documento “A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” (2007), considera que deve existir “Articulação intersectorial na implementação das políticas públicas” (Brasil, 2007, p. 8). Nesse viés, entendemos que deveria existir uma articulação, por exemplo, entre a saúde e a educação, como prevê a estratégia 4.12 da meta 4 do PNE/2014:

[...] promover a articulação intersectorial entre órgãos e políticas públicas de saúde, assistência social e direitos humanos, em parceria com as famílias, com o fim de desenvolver modelos de atendimento voltados à continuidade do atendimento escolar, na educação de jovens e adultos, das pessoas com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento, com idade superior à faixa etária de escolarização obrigatória, de forma a assegurar a atenção integral ao longo da vida (Brasil, 2014, p. 23).

Essa relação, apesar de aparecer na legislação nacional, não se materializa na realidade escolar. A articulação intersectorial ainda é uma meta a ser alcançada nas escolas da rede municipal de ensino de Campo Grande/MS.

Outra condição peculiar para a coordenação é a variedade de deficiências apresentadas pelos alunos que estudam na mesma sala, nas escolas pesquisadas, e que representa a realidade de várias escolas de ensino regular pelo país. A falta de estrutura para receber estes alunos também pode representar a condição da maioria das escolas. Concluimos assim, que para um profissional desenvolver a função

de coordenador pedagógico, gestor ou professor nestas condições requer mais informações e apoio do que as identificadas por meio desta pesquisa e das condições vivenciadas.

Acerca destas condições Coll, Marchesi e Palacios (2004, p. 41), consideram que:

[...] é preciso que estes (alunos) disponham dos recursos e dos apoios que sejam necessários para o seu ensino. A ausência de recursos pode fazer com que os professores e a comunidade educativa não considerem possível uma integração que vá além da mera presença física nas salas de aula.

A educação inclusiva está baseada na aceitação das diferenças. Como afirma o Projeto Político Pedagógico (2014, p. 38) da E. M. Prof. Arlindo Lima:

A inclusão não prevê a utilização de práticas específicas de ensino escolar para esta ou aquela deficiência. A escola deve prover os meios pedagógicos para que possa apreender conceitos, procedimentos, atitudes, posturas, valores.

Nas duas escolas mencionadas é possível identificar a necessidade de recursos mais específicos que favoreçam a intervenção de ordem pedagógica que o coordenador deve desenvolver junto ao Professor Auxiliar Pedagógico Especializado e ao aluno com deficiência. A formação continuada recebida pelo coordenador pedagógico e depois repassada pelo próprio coordenador, como mediador, é um requisito importante. Segundo Orsolon (2000, p. 5), “[...] é fundamental que o coordenador conheça e se aproprie das dimensões do processo de formação continuada e faça delas o núcleo de sua ação coordenadora”.

Neste contexto, a Política Nacional de Educação Especial (2007) foi desenvolvida com base no direito dos alunos com necessidades educacionais especiais de acesso ao ensino regular, tendo como diferencial o atendimento educacional especializado destinado às necessidades de cada educando, propiciando o acesso, a participação e uma aprendizagem de qualidade. E, salvaguardando esse propósito, afirma no seu inciso VI que:

Os sistemas de ensino devem organizar as condições de acesso aos espaços, aos recursos pedagógicos e à comunicação que favoreçam a promoção da aprendizagem e a valorização das diferenças, de forma a atender as necessidades educacionais de todos os alunos. A acessibilidade deve ser assegurada mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas, urbanísticas, na edificação – incluindo instalações, equipamentos e mobiliários – e nos transportes escolares, bem como as barreiras nas comunicações e informações (Brasil, 2007, p. 3).

Com base nos documentos aqui analisados e destacados, é possível afirmar que os alunos com necessidades educacionais especiais têm o direito à educação e aos apoios da educação especial garantidos pela legislação nacional. Entretanto, as condições em que essa condição se materializa nas escolas estudadas não reproduzem a garantia desse direito. O destaque é para o papel da coordenação pedagógica cuja função é de mediar práticas pedagógicas que atendam a essas necessidades de forma específica.

2. A intervenção do Coordenador Pedagógico e o atendimento ao aluno com necessidades educacionais especiais

No que tange ao professor especializado e o atendimento ao aluno com necessidades educacionais especializadas, nos reportamos

ainda ao art. 10, cap. 2, da Resolução SEMED n. 154/2014, e observamos as seguintes orientações:

O professor especializado é o profissional da educação que atua no atendimento educacional especializado em sala de recurso multifuncional e na interlocução com o professor do ensino comum que atende o aluno público-alvo da educação especial (Campo Grande, 2014, p. 4).

O documento se refere a um profissional da educação e afirma que o professor responsável pela sala de recursos multifuncional deve ter, no mínimo, especialização na área específica. No art. 20, cap. 3, da mesma Resolução:

O professor na função de auxiliar pedagógico especializado é um profissional da educação que atua no contexto da sala de aula do ensino comum, em todas as etapas e modalidades, nas unidades escolares da Rede Municipal de Ensino e nos Centros de Educação Infantil (Campo Grande, 2014, p. 5).

A definição da formação necessária ao auxiliar pedagógico especializado também se refere à docência, ou seja, é um professor o responsável pela educação de alunos da educação especial em sala do ensino comum. E, ainda no art. 27, cap. 4, da Resolução SEMED n. 154/2014:

O professor bilíngue, na função de tradutor e intérprete de Libras – Língua Brasileira de Sinais, atuará na sala de aula para viabilizar o acesso dos alunos surdos aos conhecimentos e conteúdos curriculares em todas as atividades didático-pedagógicas e no apoio à acessibilidade de comunicação e informação nos serviços da instituição de ensino (Campo Grande, 2014, p. 5).

O professor bilíngue, além de tradutor e intérprete também atua como docente, uma vez que precisa de formação e de conhecimentos específicos para desenvolver sua atividade.

Estes três profissionais representam pilares da Educação Especial dentro da escola. O professor especializado é o que faz a articulação entre os alunos, os professores da classe comum e o professor auxiliar dos alunos com necessidades educacionais especiais em específico. É ele quem faz o estudo de caso dos alunos encaminhados para avaliação, sobretudo na ocasião das reuniões dos Conselhos de Classe, quando professores da sala “comum” indicam às crianças que apresentam dificuldade de aprendizagem ou problemas de comportamento.

O auxiliar pedagógico especializado atua basicamente na intervenção de dois tipos de alunos: os que são acometidos com deficiência física/neuromotora severa, associada ou não a outra deficiência, e aquelas com transtorno global do desenvolvimento. Esse profissional desempenha a função de apoio, por meio de reforço escolar, desenvolvendo, em sala, atividades que possibilitem ao aluno a compreensão do conteúdo desenvolvido em sala. Já o tradutor e intérprete de Libras que atua junto aos alunos surdos e desenvolve também apoio pedagógico.

Estes profissionais são responsáveis ainda pela elaboração de relatórios onde aparecem as atividades aplicadas, a interação dos alunos com o grupo, e o processo de desenvolvimento da criança. O coordenador pedagógico é responsável pelo primeiro contato com os pais e, posteriormente, junto com o técnico do Núcleo Municipal de Apoio Psicopedagógico (NUMAPS) faz o encaminhamento,

quando necessário, para alguma das instituições de atendimento psicossocial, terapêutico, etc. Também é ele que organiza o horário de atendimento da criança, no contraturno, na sala de recursos, o acompanha com atividades diferenciadas e dá o retorno esperado pelos professores sobre o desenvolvimento do aluno no decorrer do processo.

Para atuar como profissional da Educação Especial, no entanto, o professor necessita ter conhecimentos específicos da área, como estabelece a Política Nacional para a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2007):

Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado, **aprofunda o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns** do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial (Brasil, 2007, p. 11, grifo nosso).

Um dos grandes dilemas na materialização dos atendimentos da Educação Especial é definir como e onde deve acontecer o atendimento especializado ao aluno com deficiência. Com base na Política Nacional para a Educação Especial (2007) este atendimento deve acontecer na sala de ensino regular, todavia este atendimento deve ser feito, também, em um ambiente especial, conforme afirma o mesmo documento: “As atividades realizadas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização” (Brasil, 2007, p. 10).

Destacamos que na prática esses atendimentos não são realizados em harmonia, isso porque este caráter interativo, que exigiria a presença de um professor auxiliar em todas as salas de aula com aluno especial, limita-se aos alunos que são reconhecidos com as deficiências específicas já apontadas acima. Destacamos a necessidade de apoio para a maioria dos alunos público alvo da educação especial. Se o aluno é especial, com qualquer deficiência, deve ter assegurado apoio em sala de aula sempre que sua condição o exigir. A existência de um professor auxiliar nas salas com alunos especiais consiste em uma estratégia diferenciada na sala de aula comum o que contribuirá, inclusive, com todos os alunos da sala.

Conforme afirma Beyer (2010, p. 34), “[...] Há uma certa unanimidade quanto à importância estratégica do princípio da bi-docência, para que o atendimento diferenciado do aluno nas classes inclusivas torne-se viável, com margem razoável de sucesso pedagógico”. Esse posicionamento confirma o que indicamos: é preciso que tenhamos atendimento especializado na própria sala de aula, com a presença de um professor regente e um auxiliar que favoreça a educação do aluno com necessidades educacionais especiais, determinada de acordo com a necessidade educacional do aluno.

Com relação à definição da condição de pessoa com deficiência, o documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2007), afirma que:

considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade (Brasil, 2007, p. 9).

Salvaguardando outra concepção, Beyer (2010, p. 24), considera que “[...] a deficiência deve ser interpretada como uma realidade de indivíduos concretos, inseridos num contexto social, que apresenta suas relações e contradições”. A identificação das condições sociais e econômicas da pessoa com deficiência é fundamental para a compreensão de uma condição determinada pelos elementos descritos. Nesta concepção pontua Padilha (2011, p. 22):

[...] deficiência não é uma insuficiência, mas uma organização peculiar das funções psicológicas superiores cuja configuração muda em conjuntos regulares de processos de significação, os quais diferem mais ou menos de processos normais e de tendências que a língua manifesta e pode suportar para ser interpretável.

Os conceitos pensados por Beyer (2010) e, sobretudo, Padilha (2011), representam a compreensão de que a condição de deficiência é determinada por múltiplos fatores e precisa da ação de diferentes sujeitos para que seja identificada: professores, gestores, coordenadores pedagógicos, pais e a sociedade.

Segundo Padilha (2011, p. 96) esse conjunto de sujeitos (pais e profissionais) precisariam promover “a integração do deficiente, saindo do que o senso comum tem proposto e imposto”.

O Sistema Municipal de Ensino de Campo Grande busca salvaguardar o compromisso com a implementação da educação inclusiva, por meio da Política de Educação para a Rede Municipal de Ensino de Campo Grande (2006) quando:

[...] propõe programas de resgate social como a oferta de educação para adultos, os programas de correção idade/série, a formação continuada aos profissionais que atuam na

REME e atendimento especializado às pessoas com necessidades especiais educacionais, assistidas com infra-estrutura física, aporte tecnológico, acompanhamento psicológico e alimentação escolar (Campo Grande, 2006, p. 12).

Dizer que somos uma escola inclusiva constatar que o aluno passa boa parte da aula fora da sala é contraditório. Deixá-lo à parte no horário do recreio para que não machuque os outros também não é inclusão. A vivência diária aponta a necessidade de que as políticas sejam materializadas no chão da escola: um trabalho conjunto com a comunidade interna e externa, por exemplo, mas, respaldado pela presença de outros profissionais. Se existe um compromisso firmado no “Todos pela Educação”⁹ (2007), é preciso que as escolas estejam bem assessoradas para atender bem, assegurando o processo ensino e aprendizagem a todos.

Com relação à diversidade de deficiências em uma mesma sala de aula fomos orientados, pela Divisão da Educação Especial da própria Secretaria de Educação, que esta não é uma prática aconselhável. Mas, a Lei n. 7.853/1989, que estabelece normas gerais que asseguram o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiências, e sua efetiva integração social define como crime “recusar, suspender, adiar, cancelar ou extinguir a matrícula de um estudante por causa de sua deficiência, em qualquer curso ou nível de ensino, seja ele público ou privado” (Brasil, 1989, p. 1). Assim sendo, o comum nas escolas é termos alunos com diferentes tipos de deficiências em uma mesma sala. Na E.M. Prof. Múcio Teixeira Jr., por exemplo, desde 2001 há uma sala funcionando com

⁹ BRASIL. Ministério da Educação. Decreto n. 6.094, de 24 de Abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Brasília [DF]: Ministério da educação, 2007.

um aluno com deficiências múltiplas (deficiência intelectual moderada, baixa visão e paralisia cerebral), um com deficiência auditiva e dois com deficiência intelectual leve; sendo que o aluno que tem deficiências múltiplas e o aluno surdo tem, respectivamente, professor de apoio educacional especializado e professor intérprete de libras.

Assim sendo, a adequação das normatizações que asseguram o direito da criança especial na escola, passa a ser uma exigência crucial na prática de professores, equipe técnica e direção. O número de alunos público alvo da educação especial exige articulação entre os diferentes profissionais da escola. A diversidade de condições desses alunos pode ser identificada na Tabela 1:

Tabela 1. Quantitativo de Alunos com Necessidades Especiais - 2008 a 2014

TIPOS DE DEFICIÊNCIA	E. M. PROF. ARLINDO LIMA							E. M. PROF. MÚCIO TEIXEIRA JR.						
	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Def. Intelectual	4	1	3	3	6	4	4	9	13	13	18	22	25	23
Def. Física	2	4	4	3	3	2	3	2	2	1	1	3	4	6
Def. Múltiplas	2	3	8	8	11	11	7	2	2	2	2	1	1	1
Def. Auditiva	1	1	1	1	1	3	2	0	0	0	0	0	0	0
Surdez	4	1	3	3	2	0	0	4	4	5	3	3	4	2
Baixa Visão	0	0	0	0	1	0	1	0	1	1	0	0	0	0
Cegueira	1	0	2	2	2	1	1	0	0	0	0	0	0	0
Síndrome de Down	0	1	0	0	1	1	1	0	1	1	2	2	2	2
Altas Habilidades	0	0	0	0	0	0	0	2	4	4	5	5	4	2
Condutas Típicas	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Autismo	0	0	0	0	1	3	3	0	1	1	1	1	2	2
Asperger	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	2	1	1	2

Fonte: PMCG – IMTI (emissão 10/10/2014)

Com base na pesquisa, outro aspecto identificado ao analisar as listas com os nomes de alunos e suas deficiências, é que há uma incerteza na caracterização das necessidades dos alunos, como por exemplo: o mesmo aluno matriculado em 2010 com deficiências múltiplas, em 2013 foi caracterizado com autismo clássico, voltando em 2014 também a ser considerado com deficiências múltiplas.

Observamos, nessa tabela, um crescente aumento de matrículas dos alunos com deficiência múltipla, cada um com necessidades específicas, que coordenadores e professores precisam compreender para oferecer uma educação de qualidade.

Retomando a leitura da Tabela I, observamos o quanto o número de alunos com deficiência intelectual aumentou, justamente os alunos sobre os quais a legislação não oferece muita clareza acerca do atendimento educacional especializado. Quando o aluno recebe parecer favorável sobre a contratação de um professor auxiliar, é possível identificar nos relatórios a melhora em seu desenvolvimento escolar.

Evidenciamos que a nossa perspectiva é de que aos poucos este processo se materialize de forma ampla e com ganhos para todos os envolvidos. A E.M. Prof. Múcio Teixeira Jr., por exemplo, está desenvolvendo junto com o Corpo de Bombeiros, o Projeto Cinoterapia – terapia com cães, que visa instigar o lado emocional das crianças de modo que isto repercute também no aspecto intelectual e, sobretudo, na inclusão destas crianças.

Segundo Beyer (2010, p. 56), existe um “[...] descompasso muito forte entre o que se propõe e se quer, em termos de lei e a viabilidade operacional do sistema escolar”.

Pontuamos a necessidade do apoio para alunos que não têm diagnóstico fechado ou que não são beneficiados por esse apoio. Mesmo considerando que alguns alunos são contemplados com um professor auxiliar, atendimento nas salas de recursos multifuncionais e em Centros de Apoio Especializados, a preocupação dos professores, coordenação pedagógica, direção e pais é com o encaminhamento a ser feito com relação a alunos com deficiência intelectual leve, alunos com TDAH e outros que não tem direito a este atendimento especializado. Nesse sentido, destacamos a necessidade de autonomia da escola representada pelo apoio integral, pois, com base em Cury (1999), afirmam Oliveira e Amaral (2004, p. 15):

[...] promover a inclusão, não significa, apenas, permitir que o aluno especial adentre em uma escola regular, mas, principalmente, garantir que lhe sejam dadas condições de aprendizagem, desenvolvimento social, cognitivo e afetivo, por ele ser sujeito de direitos e cidadão.

Questionar esse aspecto da educação especial, no entanto, é algo que ainda provoca melindres. Na perspectiva de Lopes (2007, p. 1), “[...] Questionar as formas com que a inclusão vem sendo pensada e viabilizada nas escolas, parece ser o mesmo que estar tomando uma posição contrária a ela”. Na realidade, cumprir as normatizações sem as condições básicas necessárias é o que faz equipe gestora, coordenação pedagógica e professores, muitas vezes, rebelarem-se contra a situação, simplesmente porque, para que os objetivos da educação inclusiva se materializem não basta a boa vontade dos sujeitos envolvidos, é preciso um conjunto de ações políticas, sociais, econômicas e pedagógicas para que essa educação seja desenvolvida. Neste sentido é importante destacar o papel da coordenação

pedagógica, na sua função de mediar as relações entre os sujeitos apontados.

O art. 205 da Constituição Federal de 1988 reforça que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade” (Brasil, 1988, cap. 3, seção I, art. 205). No art. 1 do Decreto n. 7611/2011 estabelece para o sistema de ensino nacional, “[...] um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades” (Brasil, 2011, p. 1). Todavia, a demora dos diagnósticos e retorno acerca de orientações dos profissionais da saúde, dificulta o trabalho com estes alunos e seus professores. Na legislação supracitada, este atendimento deve integrar a Proposta Pedagógica da escola e envolver a participação da família para garantir pleno acesso, atendendo as necessidades específicas de cada aluno. Em nossa análise, a escola e a família aparecem sozinhas, desdobrando-se na procura de melhores atendimentos que garantam aos alunos a permanência na escola e o auxílio de professores especializados.

O papel da coordenação pedagógica é fundamental nesse processo de inclusão, mas precisa de apoio do sistema educacional para que as ações sejam realizadas de forma a favorecer a educação de todos.

Considerações Finais

A educação especial é materializada nas escolas estudadas por meio do atendimento em sala de aula comum e nos atendimentos de apoio educacional especializados. Analisamos aspectos importantes

do papel do coordenador pedagógico e o apoio destinado ao professor regente e auxiliar que atendem alunos da educação especial.

No desenvolvimento das análises, identificamos que o papel do coordenador pedagógico bem como da gestão da escola, é fundamental na mediação entre os profissionais e alunos da educação especial, além de desenvolverem articulação com os responsáveis pela educação municipal, buscando recursos e contratação de profissionais para promover uma educação inclusiva.

Quanto à legislação, concluímos que estas favorecem a educação inclusiva, mas, no cotidiano, esse processo apresenta-se com número reduzido de profissionais especializados, comparado ao quantitativo de alunos com necessidades educacionais especiais matriculados nas duas escolas da pesquisa.

A materialização das orientações preconizadas pela educação inclusiva nem sempre corresponde às necessidades específicas dos alunos atendidos pela educação especial. A oferta de serviços e de recursos para o desenvolvimento dessas ações específicas precisa de mais atenção e dedicação por parte de quem oferece e financia tais ações.

Referências

BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e Avaliação na Escola**. 3. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2010.

BRASIL. Ministério Público. **Lei n. 7.853**, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – Corde. Brasília [DF]: Ministério Público, 1989. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7853.htm. Acesso em: 17 fev. 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB 2/2001**, de 14 de setembro de 2001. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**, de 09 de outubro de 2007. Brasília: Ministério da Educação, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto n. 6.094**, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Brasília [DF]: Ministério da Educação, 2007. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 17 fev. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto n. 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Brasília [DF]: Ministério da Educação, 2011.

CAMPO GRANDE. Secretaria Municipal de Educação. **Política de educação para a rede municipal de ensino de Campo Grande**. Campo Grande: Secretaria Municipal de Educação, 2006.

CAMPO GRANDE. Secretaria Municipal de Educação. **Decreto n. 11.716**, de 5 de janeiro de 2012. Dispõe sobre a designação de professores e especialistas em educação para função de coordenador pedagógico. Campo Grande: Secretaria Municipal de Educação, 2006.

CAMPO GRANDE. Escola Arlindo. **Projeto Político Pedagógico**. 2014. Campo Grande: Escola Arlindo, 2014.

CAMPO GRANDE. Escola Múcio Teixeira Junior. **Ata n. 03 de 2014**, do Livro Ata do Conselho de Classe. Campo Grande: Escola Múcio Teixeira Junior, 2014.

CAMPO GRANDE. Secretaria Municipal de Educação. **Resolução 154**, de 11 de março de 2014. Dispõe sobre a educação de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação em todas as etapas e modalidades da educação básica da Rede Municipal de ensino de Campo Grande/MS. Campo Grande: Secretaria Municipal de Educação, 2014.

COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús. **Desenvolvimento Psicológico e Educação**. Transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais. São Paulo: Penso, 2004.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à diferença: um reconhecimento legal. **Educação em revista**, Belo Horizonte, n. 15, 1999.

FERNANDES, Maria José da Silva. O Professor Coordenador Pedagógico, a Articulação do Coletivo e as Condições de Trabalho docente nas Escolas Públicas Estaduais Paulistas. Afinal, O Que Resta A Essa Função? *In*: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 23., 2007, Porto Alegre. Por uma escola de qualidade para todos: apresentação, programa, resumos. **Anais [...]**. Niterói: ANPAE; Porto Alegre: UFRGS/FACED/PPGEDU, 2007. 214p.

GUERRA, Monica Galante Gorini. O discurso do coordenador pedagógico: uma perspectiva histórico-cultural. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem – Revel**, Novo Hamburgo, v. 4, n. 6, mar. 2006.

LIMA, Paulo Gomes e Santos, Sandra Mendes. O coordenador pedagógico na Educação Básica: Desafios e Perspectivas. **Educere et Educare**, Cascavel, v. 2, n. 4, jul./dez. 2007.

LOPES, Laura Corsini. (IM)Possibilidades de pensar a Inclusão. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 30., 2007, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: ANPEd, out. 2008.

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro; AMARAL, Claudia Tavares. Políticas Públicas Contemporâneas para a Educação Especial: inclusão ou exclusão? *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 27., 2004, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: ANPEd, nov. 2004.

ORSOLON, Luzia Angelina Marino. O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola. *In*: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Orgs). **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança**. 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

PADILHA, Ana Maria Lunardi. **Práticas Pedagógicas na Educação Especial**: a capacidade de significar o mundo e inserção cultural do deficiente mental. 3. ed. Campinas: Editora Autores Associados, 2007.



O Coordenador Pedagógico Frente à Formação de Professores no Ensino Regular: os desafios para a Educação Inclusiva

Marcelo Messias Rondon¹

Elielma Velasquez de Souza Maiolino²

Resumo

O presente artigo é parte dos resultados de uma pesquisa desenvolvida no Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. O objetivo principal da pesquisa foi verificar de que maneira o coordenador pedagógico contribui na formação de professores que atuam na Educação Inclusiva da Rede Municipal de Educação de Ladário (MS). O estudo pautou-se nos documentos do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade (2003), que vem sendo amplamente disseminado em nosso país e em autores como Penaforte (2009) e Gil (2005) que destacam a participação fundamental do coordenador pedagógico para despertar estratégias e habilidades (instrucionais) no auxílio ao professor e desenvolvimento do aluno. Recorreu-se também às contribuições de Kassir (2014) e Garcia (2011) que apontam a evolução do Programa e as dificuldades ainda encontradas nessa política

¹ Especialista em Coordenação Pedagógica e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

² Doutora em Educação, Professora e Orientadora do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica/UFMS; Professora da Rede Municipal de Educação de Corumbá/MS.

de inclusão. O instrumento aplicado para a coleta de dados foi um questionário para ser respondido pelos coordenadores pedagógicos da rede municipal. Para contextualizar a realidade do município em destaque, foram entrevistados integrantes do Núcleo de Inclusão da Secretaria Municipal de Educação de Ladário. Neste sentido, o trabalho de pesquisa revelou que as condições da formação de professores, por parte do governo federal, para a concretização da política de inclusão que se delineia em todo território brasileiro, ocorre de forma descompassada com a realidade no município pesquisado em relação às propostas do Programa. Isso ocasiona um distanciamento da possibilidade de oferecer aos alunos com deficiências, além da sala de aula, também o direito aos conhecimentos produzidos pela humanidade e o sucesso na vida como pessoa.

Introdução

Este trabalho é parte dos resultados de uma pesquisa desenvolvida no Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Remete à análise das estruturas das escolas municipais do município de Ladário/MS, em especial as da Rede Municipal de Ensino, a fim de colaborar com o trabalho do coordenador pedagógico frente aos desafios da Educação Inclusiva. A necessidade surge também para atender as nossas inquietações pessoais, já que estamos diretamente inseridos no contexto escolar.

De acordo com Penaforte (2009), o desafio do professor coordenador é desenvolver estratégias instrucionais que possibilitem respostas às variadas necessidades e situações de aprendizagem. Nesse sentido, cabe a ele, além de diagnosticar as possíveis necessidades dos professores perante o processo de inclusão de alunos com

Necessidades Educativas Especiais (NEE), encontrar alternativas viáveis que possam contribuir, não só com a prática inclusiva do professor, mas, principalmente, com o aprendizado dos alunos, seja qual for sua necessidade.

Para Gil (2005, p. 5), o coordenador pedagógico pode contribuir com os professores, ajudando-os a desenvolver “habilidades e estratégias educativas adequadas às necessidades de cada aluno respeitando a potencialidade e dando respostas adequadas aos desafios apresentados pelos alunos”.

Verifica-se na contribuição desses dois autores, que se espera muito do coordenador pedagógico em relação à educação inclusiva, mesmo que este ainda não consiga dar conta do número de atividades que a ele está atribuída. Pensando nesta realidade turbulenta é que esta pesquisa vem com o intuito de trazer à tona os meandros que permeiam a prática desse profissional dentro da escola pública, pois, de certa forma, acaba não alcançando os anseios dos professores e, principalmente de seus alunos.

1. Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade

O Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade foi subsidiado por fortes influências de declarações internacionais que impulsionaram vários países a rever as propostas dos sistemas de ensino. Ele integra o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), instituído pelo Decreto N. 6.094, de 24 de abril de 2007 que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias

e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica (Brasil, 2008, p. 4). A própria Constituição Federal de 1988 já aponta para grandes transformações, principalmente na área da educação, indicando direitos até então negados à maioria da população.

Segundo Bueno (2011, p. 43),

[...] a inclusão escolar é, hoje, o tema mais candente das políticas educacionais em todo o mundo. Isso fica evidente quando constatamos a sua incidência nas grandes propostas políticas nacionais e internacionais, no discurso dos políticos de todos os matizes ideológicos, nas ações concretas dos governantes e de muitas escolas.

O Ministério da Educação, com esse intuito, apresenta esse Programa para garantir aos sujeitos com deficiência, o direito ao acesso e à permanência nas escolas regulares de ensino e uma educação de “qualidade” (Brasil, 2006, p. 9). Foi instituído em 2003 na gestão do governo de Luís Inácio Lula da Silva, então presidente da república, como parte de uma política pública de educação inclusiva, sob a coordenação da Secretaria de Educação Especial (SEESP/MEC) que,

[...] tinha como centralidade de suas ações o desenvolvimento de programas e projetos com o objetivo de implantar, no país, a Política Nacional de Educação Especial, voltada àqueles com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação. Portanto, representa um marco histórico na implementação de políticas públicas, visando assegurar e garantir o pleno acesso, participação e aprendizagem a todos/as os/as estudantes. Nesta primeira etapa de sua implantação, o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade teve como finalidade principal a formação de gestores/as e educadores/as para o desen-

volvimento de sistemas educacionais inclusivos, na perspectiva da Educação Especial (Brasil, 2008, p. 3).

A proposta foi, então, disseminar no Brasil esta política e apoiar, assim, os municípios brasileiros no processo de implantação desse Programa, cujo público alvo seriam os gestores e educadores. Observa-se que nesse primeiro momento a proposta do Programa foi ampliar a discussão e implantar um sistema educacional inclusivo na perspectiva da educação especial, tendo como público os sujeitos com deficiências. No entanto, esse Programa tomou novos contornos, ampliando o atendimento a outros horizontes.

É importante destacar que o Programa no início apresentou três linhas de ação para subsidiar o desenvolvimento de suas ações. Foram elas: 1. Fundamentação filosófica técnico-científica da política de educação inclusiva; 2. Difusão de conhecimento sobre a educação inclusiva; 3. Disseminação da política de educação inclusiva, através da capacitação de gestores e educadores e da qualificação profissional (Brasil, 2009, p. 4).

No Documento Orientador, podem-se observar os objetivos do Programa destacando:

a) Geral - Disseminar a política de construção de sistemas educacionais inclusivos e apoiar o processo de implementação e consolidação do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade nos municípios brasileiros.

b) Específicos - Sensibilizar e envolver a sociedade e comunidade escolar em particular, na efetivação da política de educação inclusiva; Formar gestores e educadores para atuar na transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos (Brasil, 2005, p. 10).

Verifica-se que um dos objetivos está pressuposto na conclamação da sociedade para um envolvimento maior nas discussões atuais de uma sociedade inclusiva. Ao que tudo indica, está atrelado aos preceitos que fundamentam o “Compromisso Todos pela Educação”, discurso fortemente influenciado por empresários, tendo como enfoque a corresponsabilidade e a busca da eficiência, eficácia e efetividade, como a melhoria da qualidade de ensino, traduzida em indicadores mensuráveis obtidos por meio de avaliações externas (Shiroma; Garcia; Campos, 2006).

Para a divulgação dos fundamentos do Programa, entre os anos de 2004 e 2006, a SEESP/MEC organizou os Seminários Nacionais para a capacitação de gestores no Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade divulgando, assim, as seguintes publicações: Série Educação Inclusiva; Ensaios Pedagógicos: construindo escolas inclusivas; Ensaios pedagógicos. Educação Inclusiva: direito à diversidade e Experiências educacionais inclusivas.

De 2003 a 2009 ocorreram 4 (quatro) Seminários, como apresenta o Documento Orientador (DO) de 2009, que traz um desenho histórico desses Seminários e o quantitativo de municípios-polo envolvidos:

[...] o I Seminário Nacional de Formação de Gestores e Educadores para os 26 Estados, o Distrito Federal e 106 municípios-polo. Neste seminário, foram desenvolvidas três linhas de ação: fundamentação filosófica e técnico-científica da política de educação inclusiva; difusão de conhecimento sobre a educação inclusiva e disseminação da política de educação inclusiva (Brasil, 2009, p. 4).

Ainda de acordo com este Documento Orientador, “os municípios-polo firmaram a adesão ao Programa e receberam apoio financeiro para realizar a multiplicação da formação para sua rede de ensino e para os municípios de sua área de abrangência” (Brasil, 2009, p. 4).

Fazendo um apontamento sobre o desenvolvimento do Programa em um município polo, Kassar (2014, p. 14) afirma que “as ações desta formação logo no seu início foram implantadas em 144 municípios polos que atuavam como multiplicadores para outros 2.583 municípios em sua área de abrangência”. A intenção do Ministério da Educação (MEC), segundo a autora, era aumentar essa abrangência para 4.646 municípios alcançando, assim, um número muito maior de cidades participantes.

De acordo com as informações do próprio MEC, os municípios-polo alcançados com o Programa chegaram a 162, oferecendo, em parceria, seminários com duração de 40 horas, em que foram capacitados os profissionais que seriam os agentes multiplicadores.

Percebe-se, pela informação de Kassar (2014) e pelos últimos dados divulgados pelo MEC sobre a abrangência do Programa, que atingiu 94.695 profissionais da educação e cerca de 5.564 municípios, o que corresponderia na realidade, a cerca de 100% dos municípios brasileiros atendidos (Kassar, 2014, p. 14).

2. A Educação Inclusiva no Município de Ladário (MS)

Como referência para implementação e consolidação da Educação Inclusiva no município de Ladário, conforme os Planos de

Ação desenvolvidos pelo Núcleo de Apoio à Educação Inclusiva, planejados/elaborados a cada ano pela Secretaria Municipal de Educação, buscaram-se as bases legais de garantias de direitos nos documentos oficiais, dentre os quais se destacam: a Constituição Federal de 1988 em seus artigos 205; 206 (inciso I); 208 (inciso III) e o Estatuto da Criança e Adolescente, artigos 4º e 5º (Brasil, 1991).

Entre as principais diretrizes para o trabalho de inclusão do município está o enfoque no trabalho multiprofissional de suporte às comunidades escolares. Dentre os objetivos para o atendimento do público alvo da educação especial, merece atenção ao desenvolvimento deste trabalho:

[...] oferecer subsídios multidisciplinares necessários para atender o projeto de Educação Especial na rede municipal e estadual, obedecendo as normas dos documentos oficiais presentes na Legislação Educacional Nacional, orientar a comunidade escolar a respeito da efetivação da inclusão, capacitar professores para atender aos alunos com deficiência física, auditiva, visual, intelectual, altas habilidades/superdotação ou alterações de fundo social ou comportamental, prestando assessoria multiprofissional em formação continuada (SEMED, 2013, p. 5-6).

Pesquisamos informações sobre a participação do Município de Ladário no Programa, com base nas folhas de frequências disponibilizadas pelo município-polo e do formulário de entrevista com a técnica responsável do Núcleo de Inclusão Escolar e Diversidade da Secretaria de Educação de Corumbá. Verificou-se que Ladário participou das formações, desde o ano de 2008; esta participação ficou garantida pelo Convênio nº 816051/2008 firmado com o FNDE.

Um diagnóstico sobre o quantitativo de alunos matriculados e atendidos pelo Núcleo de Apoio (escolas e centro de educação infantil municipal), ao longo de 05 anos (2009 a 2013) resultou nos seguintes dados:

Tabela 1. Quantitativo de alunos com deficiência matriculados no período de 2009 - 2013

INSTITUIÇÃO ESCOLA/ANOS	2009	2010	2011	2012	2013
E. M. PROF. JOÃO BAPTISTA	08	12	11	10	05
E. M. MARQUÊS DE TAMANDARÉ	02	05	04	03	06
E. M. FAROL DO NORTE	05	01	07	09	08
E. M. FRANCISCO MENDES SAMPAIO	01	01	03	03	03
EXT. MARIA ANA RUSO	00	00	00	00	00
E. M. EDUARDO MALHADO	02	01	00	02	04
CEMEI ANTONIO FLORENCIO	02	01	01	01	01
CEMEI ROSA PEDROSSIAN	04	04	00	00	00
E. M. 17 DE MARÇO	01	08	01	01	03
CEMEI PADRE ERNESTO SASSIDA	00	00	00	00	01
CEMEI NEUSA ASSAD MALTA	00	00	00	00	01
E. M. NELSON MANGABEIRA	00	00	06	07	12
TOTAL	25	33	33	36	44

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Ladário (2013).

Ao analisar a Tabela 1, pode-se identificar que a quantidade de alunos com deficiências que foram matriculados na Rede Municipal de Ensino, nos anos de 2009 a 2013, ampliou a cada ano, exceto nos anos de 2010 e 2011 em que esse quantitativo se manteve igual. Isso demonstra que o município vem paulatinamente atendendo esses alunos, mesmo com algumas limitações no que se refere às formações/capacitações dos professores e coordenadores envolvidos no processo e acompanhados pelo Núcleo. No entanto, salientamos que não tivemos acesso a demanda de alunos com defi-

ciência no período destacado; essas informações propiciariam uma maior discussão da realidade local.

Com relação à escolha dos municípios que formaram o grupo sediado pelo município-polo Corumbá para as formações, foi constatado, em entrevista com a técnica pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Corumbá, que o Ministério da Educação/MEC/SECADI é que encaminhou aos polos a lista de municípios de abrangência que ficariam responsáveis por essas capacitações.

No grupo estudado ficaram: Antônio João, Caracol, Aquidauana, Douradina, Bandeirantes, Guia Lopes da Laguna, Bela Vista, Ladário, Bodoquena, Miranda, Bonito e Porto Murtinho, formando 12 (doze) ao total, como podemos visualizar no quadro 1:

Quadro 1. Relação dos Municípios de abrangência do polo Corumbá (MS)

PROGRAMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DIREITO À DIVERSIDADE - PÓLO CORUMBÁ (MS)	
1. ANTÔNIO JOÃO	2. CARACOL
3. AQUIDAUANA	4. DOURADINA
5. BANDEIRANTES	6. GUIA LOPES DA LAGUNA
7. BELA VISTA	8. LADÁRIO
9. BODOQUENA	10. MIRANDA
11. BONITO	12. PORTO MURTINHO

Fonte: Ministério da Educação/MEC/SECADI (2006).

Para cada município foram disponibilizadas duas vagas para participação, segundo afirmação da técnica responsável pelo Núcleo de Educação e Diversidade do município de Corumbá, podendo ampliar as vagas, dependendo dos recursos recebidos. Uma vez realizada a participação dos municípios de abrangência nas formações, teriam que fomentar a multiplicação das informações entre professores, coordenadores, diretores, gestores e a comunidade extraescolar.

No município de Ladário, em relação a este processo, nos anos de 2008 a 2013, ocorreu uma substituição dos membros do Núcleo; sendo assim, ficou a interrogação sobre a continuidade dessa formação, acompanhamento e consolidação das propostas do Programa.

Oficialmente, o Núcleo de Inclusão foi criado no ano de 2009 e no mesmo ano ocorreu a substituição da equipe que iniciou os trabalhos voltados ao acompanhamento dos alunos com deficiência. A nova equipe que assumiu os trabalhos procurou reestruturar as políticas de Educação Inclusiva e obter informações do Programa, gerando dessa forma, uma ruptura do processo construído até então.

Nas entrevistas realizadas buscou-se identificar quais as expectativas, os objetivos e aplicabilidade das informações entre o Núcleo de Inclusão, buscando também, referências dos integrantes anteriores do Núcleo. Foi possível coletar informações de dois integrantes dos antigos membros e dois do atual quadro.

Sobre a satisfação para a prática das ações inclusiva no município, foram observadas como vinham sendo repassadas as formações para os professores que tinham sob sua responsabilidade alunos com deficiências. O interessante foi que das quatro entrevistas aplicados aos membros componentes do Núcleo, apenas um citou a participação do coordenador pedagógico, sendo que este é um integrante fundamental para auxiliar o professor na escola.

Apesar de quase todos reconhecerem a importância das formações para avanços no processo de uma educação inclusiva, notou-se que nem todos os envolvidos no contexto escolar recebem as capacitações que poderiam efetivar (ou não) a proposta da política inclusiva que sustenta o programa.

Desta forma, foram elaborados questionários semiestruturados para serem respondidos, inicialmente, pelos coordenadores pedagógicos de todas as escolas municipais de Ladário. Do total de 07 (sete) escolas, somente os Coordenadores de 05 (cinco) delas entregaram os formulários respondidos e se dispuseram a participar das entrevistas, totalizando assim, cinco participantes.

O interesse em pesquisar todas as escolas municipais de Ladário se justificou pelas dúvidas em verificar se a rede de ensino, como um todo, estava sendo contemplada ou não com as formações desenvolvidas pelo Programa. Além disso, intencionou-se verificar quais ações ou formações o próprio município desenvolveu para subsidiar a prática de ensino dos professores e coordenadores.

As informações contidas nos questionários revelaram questões importantes apontadas pelos coordenadores das escolas participantes da pesquisa. Um deles respondeu que se sente seguro na atuação junto ao professor que possui alunos com deficiência. Três responderam que não receberam nenhuma formação/capacitação para auxiliar os professores que possuem em suas salas alunos com algum tipo de deficiência.

Observamos uma contradição nas respostas de alguns coordenadores que afirmaram não terem recebido as formações, mas que as capacitações oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação de Ladário (SMEL) são suficientes para atender as demandas encontradas na escola. Dessa contradição pôde-se deduzir que alguns desses profissionais demonstraram certo “desconforto” ao responder o questionário, uma vez que o coordenador é indicado pelo diretor ou pela própria secretária municipal de educação e expor uma resposta negativa poderia “afetar” a sua permanência no cargo.

Dos cinco que responderam ao questionário, quatro afirmaram não conhecer o Programa de Educação Inclusiva: Direito a Diversidade. Apesar de um coordenador responder que conhece o Programa, este não recebeu a informação pelo município de Ladário, mas sim pelo município de Corumbá onde atua no contra turno (os dois municípios têm os centros urbanos bem próximos). Outro coordenador afirmou não conhecer o Programa do governo, porém foi enfático na resposta de ter recebido as capacitações. O interessante aqui é destacar que o Núcleo de Apoio A Educação Inclusiva, ao longo do ano, disponibilizou aos professores algumas formações para atenderem as necessidades das escolas.

Nas respostas dos questionários, verificou-se que apenas dois coordenadores que têm a formação de Pedagogia ocupavam o cargo de Coordenador Pedagógico, e a atuação variava entre um a dez anos. O que chamou a atenção é que em 2014 houve uma das últimas formações do Programa em Corumbá. Apesar disso, muitos desses profissionais ainda desconhecem as ações e o próprio Programa, o que se considera uma contradição pelo fato de essa política ser nacional e estar ocorrendo há mais de dez anos em todos os municípios brasileiros.

É importante também frisar que apenas dois entrevistados relataram ter participado de capacitações para atender o público alvo da Educação Especial, o que colaboraria para auxiliar seus professores nas escolas. A palavra de ordem proferida nas políticas de inclusão volta-se para a “capacitação” dos professores, dos atores envolvidos diretamente com o público alvo da Educação Especial nas escolas de ensino regular. Mas não é isso que vem ocorrendo. Ao contrário, muitos deles nem sequer conhecem o Programa Educação

Inclusiva: Direito à Diversidade, o que coloca em cheque a amplitude e alcance dessa ferramenta de política pública de ensino, apontada pelos documentos norteadores (Brasil, 2009) do referido programa.

Considerações Finais

Após análises dos dados coletados, verificou-se como foram organizadas as estruturas de formação continuada direcionadas aos professores e as capacitações/formações de coordenadores que deveriam dialogar com os docentes, a fim de auxiliar o trabalho em sala de aula. Identificaram-se ainda na pesquisa, as preocupações dos coordenadores e professores que atendem alunos público alvo da educação especial, e quais as políticas públicas existentes que direcionam (ou tentam) para a construção de uma escola inclusiva.

Para Penaforte (2009) e Gil (2005) o coordenador precisa fazer um trabalho conjunto com os professores desenvolvendo habilidades e estratégias educativas adequadas, demonstrando sua importância e apontando a necessidade de conhecimento por parte deste para atingir os objetivos de desenvolvimento da aprendizagem do aluno.

Nesta perspectiva, foi verificado que o principal documento norteador da política nacional de Educação Inclusiva sequer é apresentado aos coordenadores pedagógicos, apesar de estar instituído desde 2003, e que tem como uma das metas a formação dos profissionais de educação para a transformação do sistema educacional, em sistema educacional inclusivo.

Na análise dos questionários respondidos pelos coordenadores pedagógicos mereceu destaque o fato desses, em sua maioria, não ter

recebido ou mesmo não ter conhecimento do Programa de Educação Inclusiva. Essa situação alerta para o fato de que os professores e coordenadores em sua maioria não estão sendo capacitados para receber e atender pedagogicamente os alunos público alvo da educação especial.

Isso demonstra que o discurso de inclusão amplamente divulgado, incentivado e norteado pelo Governo Federal, ocorre apenas como a inserção desse aluno na sala de aula do ensino regular, o que nos remete a indagar: A inclusão escolar proposta pelo governo central não está ancorada aqui nos princípios da segregação que já deveria estar superada?

De maneira geral, a pesquisa permitiu considerar que os docentes que estão atuando, em sua maioria, necessitam de mais formação e preparação. O coordenador pedagógico precisa sair da invisibilidade, ter melhores condições de trabalho e solidificar a sua identidade, uma vez que não consegue atender as demandas dos espaços educacionais e muito menos em relação aos alunos com deficiência.

Referências

BRASIL. **Decreto n. 6.094, de 24 de Abril de 2007.** Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Brasília, 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 17 fev. 2015.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Lei 8.069/90. São Paulo: Atlas, 1991.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília: 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Educação Inclusiva**: Documento Orientador do Programa. Brasília: Coordenação Geral Seesp/MEC, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Programa Educação Inclusiva**: Direito à Diversidade. A família. Brasília: MEC/Seesp, 2006.

BRASIL. Grupo de trabalho da Política Nacional de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Programa Educação Inclusiva**: Direito à Diversidade. O município. Brasília: MEC/Seesp, 2009.

BUENO, J. G. S; MELETTI, S. M. F. Os indicadores educacionais como meio de avaliação das políticas de educação especial no Brasil - 2000/2009. *In*: BUENO, J. G. S. (Org.). **Educação especial brasileira**: questões conceituais e de atualidade. São Paulo: EDUC, 2011.

GIL, M. **Educação Inclusiva**: O que o Professor tem a ver com isso? São Paulo: USP, 2005. 167p. Disponível em: http://saci.org.br/pub/livro_educ_incl/redesaci_educ_incl.html. Acesso em: 18 set. 2015.

KASSAR, M. de C. M. A formação de professores para a educação inclusiva e os possíveis impactos na escolarização de alunos com deficiências. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 34, n. 93, p. 207-224, maio/ago. 2014. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 20 set. 2015.

SEMED - Secretaria Municipal de Educação de Ladário. **Diretrizes para o trabalho inclusivo na educação**. Ladário: SEMED, 2013.

PENAFORTE, S. **A gestão para a inclusão**: uma pesquisa-ação colaborativa no meio escolar. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.

SHIROMA, E. O.; GARCIA, R. M.; CAMPOS, R. F.. Conversão das “almas” pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do movimento Todos pela Educação. pp.222-247. *In*: ROTH, B. W. (Org.). **Experiências educacionais inclusivas**: programa educação inclusiva: direito à diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de educação Especial, 2006. 191 p.

Parte IV

ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE SUA ATUAÇÃO NO CONTEXTO DAS ESCOLAS PÚBLICA





As Concepções de Professoras Alfabetizadoras de 2º Ano do Ensino Fundamental sobre a Atuação do Coordenador Pedagógico na Formação Docente

*Adna Alves da Silva Ferreira¹
Liliam Cristina Caldeira²*

Resumo

Este estudo teve como objetivo conhecer as concepções de professoras do 2º ano do Ensino Fundamental acerca da atuação do coordenador pedagógico na formação docente. A literatura levantada para fundamentar o estudo apontou a tendência de substituição dos especialistas da educação pelo coordenador pedagógico, alinhada ao movimento de democratização da escola. Para o alcance do objetivo proposto foi realizada uma pesquisa de campo junto a seis professoras alfabetizadoras de escolas da rede municipal de ensino de Campo Grande e participantes do Pacto pela Alfabetização na Idade Certa. Os dados levantados indicaram que a identidade profissional do coordenador pedagógico está em construção, pois vem incorporando as atribuições dos especialistas. Além disso, a imagem de coordenador

¹ Especialista em Coordenação Pedagógica/UFMS; Orientadora Educacional da rede municipal de ensino de Campo Grande/MS.

² Doutora em Educação. Professora e Orientadora do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica/UFMS. Professora do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação/UFMS.

tarefeiro ainda é presente na escola, enquanto que sua atribuição de formador geralmente acaba sendo relegada a um segundo plano. Os resultados produzidos na pesquisa possibilitam compreender que a formação continuada na escola ainda consiste em um desafio a ser enfrentado pelo coordenador pedagógico e incorporado em sua função.

Introdução

No intuito de conhecer a visão do professor alfabetizador sobre a atuação do Coordenador Pedagógico enquanto formador docente foi desenvolvida uma pesquisa³ de campo da qual participaram seis professoras do segundo ano do Ensino Fundamental de diferentes escolas, todas participantes do Pacto pela Alfabetização (PNAIC) na Idade Certa.

A coleta de dados foi realizada com um questionário direcionado às professoras, sendo estas identificadas no texto pelas letras A, B, C, D, E F. Três professoras têm idade entre 30 a 39 anos e outras três, entre 40 a 49 anos; três atuam de um a cinco anos em turmas de alfabetização e as demais entre seis a dez anos. Quatro professoras são formadas em Pedagogia, uma em Letras e outra em Normal Superior.

1. A constituição histórica do Coordenador Pedagógico

A revisão bibliográfica que deu início a este estudo possibilitou o resgate histórico do tema, com destaque para a iniciativa das

³ FERREIRA, Adna Alves da Silva. *As concepções do professor alfabetizador de 2º ano do Ensino fundamental acerca da atuação do coordenador pedagógico enquanto formador*. 2014. Pesquisa realizada no Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Coordenação Pedagógica/UFMS.

escolas paulistas na década de 1960, na construção da Coordenação Pedagógica enquanto ação inovadora que contribuiria para a ampliação da atuação do professor. No estado de São Paulo esse papel podia ser exercido por professor como função ou por especialista da educação como cargo, conforme Placco (2012).

A substituição de especialistas da educação pelo coordenador pedagógico foi identificada na literatura como tendência nas últimas décadas, com delineamento específico para as atribuições legítimas do coordenador pedagógico, frente às demandas do cotidiano escolar, além da definição das especificidades da formação continuada. A Lei de Diretrizes e Bases N. 4.024/1961 tratou da formação de professores, orientadores, supervisores e administradores escolares no curso Magistério em nível normal.

Art. 52. O ensino normal tem por fim a formação de professores (*sic*), orientadores, supervisores e administradores escolares destinados ao ensino primário, e o desenvolvimento dos conhecimentos técnicos relativos à educação da infância. [...]

Art. 57. A formação de professores (*sic*), orientadores e supervisores para as escolas rurais primárias poderá ser feita em estabelecimentos que lhes prescrevem a integração no meio. [...]

Art. 62. A formação do orientador de educação será feita em cursos especiais que atendam às condições do grau do tipo de ensino e do meio social a que se destinam. [...]

Art. 64. Os orientadores de educação do ensino primário serão formados nos institutos de educação em curso especial a que terão acesso os diplomados em escolas normais de grau colegial e em institutos de educação, com estágio mínimo de três anos no magistério primário (Brasil, 1961).

Posteriormente, a Lei n. 5.564/1968 tratou do provimento do cargo de orientadores educacionais, suas atribuições e formação:

Art. 1º A orientação educacional se destina a assistir ao educando, individualmente ou em grupo, no âmbito das escolas e sistemas escolares de nível médio e primário visando ao desenvolvimento integral e harmonioso de sua personalidade, ordenando e integrando os elementos que exercem influência em sua formação e preparando-o para o exercício das opções básicas.

Art. 2º A orientação educacional será atribuição exclusiva dos profissionais de que trata a presente Lei.

Art. 3º A formação de orientador educacional obedecerá ao disposto nos arts. 62, 63 e 64 da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 e aos outros diplomas legais vigentes (Brasil, 1968).

A expressão **especialista da educação** se referindo aos cargos de orientador, supervisor, inspetor e administrador surge na segunda Lei de Diretrizes e Bases (Lei 5.672/1971), ocasião em que alterou a formação desses profissionais que ocorria no curso Magistério, para o curso de graduação e dá outras normatizações:

Art. 29. A formação de professores (*sic*) e especialistas para o ensino de 1º e 2º graus será feita em níveis que se elevem progressivamente, ajustando-se às diferenças culturais de cada região do País, e com orientação que atenda aos objetivos específicos de cada grau, às características das disciplinas, áreas de estudo ou atividades e às fases de desenvolvimento dos educandos. [...]

Art. 33. A formação de administradores, planejadores, orientadores, inspetores, supervisores e demais especialistas de educação será feita em curso superior de graduação, com duração plena ou curta, ou de pós-graduação.

Art. 34. A admissão de professores (*sic*) e especialistas no ensino oficial de 1º e 2º graus far-se-á por concurso público de provas e títulos, obedecidas para inscrição as exigências de formação constantes desta Lei.

Art. 35. Não haverá qualquer distinção, para efeitos didáticos e técnicos, entre os professores (*sic*) e especialistas subordinados ao regime das leis do trabalho e os admitidos no regime do serviço público.

Art. 36. Em cada sistema de ensino, haverá um estatuto que estrutura a carreira de magistério de 1º e 2º graus, com acessos graduais e sucessivos, regulamentando as disposições específicas da presente Lei e complementando-as no quadro da organização própria do sistema.

Art. 37. A admissão e a carreira de professores (*sic*) e especialistas, nos estabelecimentos particulares de ensino de 1º e 2º graus, obedecerão às disposições específicas desta Lei, às normas constantes obrigatoriamente dos respectivos regimentos e ao regime das Leis do Trabalho.

Art. 38. Os sistemas de ensino estimularão, mediante planejamento apropriado, o aperfeiçoamento e atualização constantes dos seus professores (*sic*) e especialistas de Educação.

Art. 39. Os sistemas de ensino devem fixar a remuneração dos professores (*sic*) e especialistas de ensino de 1º e 2º graus, tendo em vista a maior qualificação em cursos e estágios de formação, aperfeiçoamento ou especialização, sem distinção de graus escolares em que atuem.

Art. 40. Será condição para exercício de magistério ou especialidade pedagógica o registro profissional, em órgão do Ministério da Educação e Cultura, dos titulares sujeitos à formação de grau superior (Brasil, 1971).

O Decreto n. 72.846/1973 regulamentou a Lei n. 4.024/1961 sobre a profissão de orientador educacional tornando-a privativa aos
“I - Dos licenciados em pedagogia, habilitados em orientação edu-

cacional, possuidores de diplomas expedidos por estabelecimentos de ensino superior oficiais ou reconhecidos” (Brasil, 1961).

Mesmo com a legitimidade do exercício desses profissionais, desde a década de 1980 começou a ser projetada uma nova formatação de atuação: a ação conjunta entre supervisor escolar e orientador educacional, com o fim de promover intencionalmente transformações na realidade educacional, mas também a definição prévia e conjunta das direções em que deverão ocorrer tais transformações. Caso contrário, a equipe se torna inoperante e ineficaz (Brasil, 1980).

Esses dois profissionais atuariam de forma integrada, norteados por diretrizes comuns orientando a ação específica de cada um. Verificou-se nessa época grande preocupação com designação de termos, havendo subdivisões até de supervisor escolar, como Silva (1982) nos apresenta. O supervisor escolar “é o profissional “habilitado tecnicamente”, especializado, treinado ou titulado por Decreto, para cumprir as funções técnicas em nível de execução.” Enquanto que o supervisor educacional seria o “profissional “especialista em educação” habilitado, capaz de exercer a função educativa, na realidade brasileira, em todos os níveis” (Silva, 1982, p. 16).

Os documentos norteadores da década de 1980 (Brasil, 1980) e Silva (1982) indicam que as metas macro da função do supervisor escolar não diferiam do que hoje é solicitado a um Coordenador Pedagógico:

Na Unidade Escolar, a Supervisão será centralizada no ensino propriamente dito. [...] 1) o trabalho com os professores no sentido de melhoria da qualidade do sistema ensino-aprendizagem; 2) o desenvolvimento do currículo. Nos Setores Regionais e nas Secretarias Estaduais de Educação,

a Supervisão terá como focos principais: 1) o encaminhamento e a operacionalização das Propostas Curriculares da Secretaria junto aos Supervisores Regionais ou locais; 2) o desenvolvimento profissional dos Supervisores da rede; 3) a melhoria da qualidade do sistema de ensino (Brasil, 1980).

A LDB n. 9.394/1996 não alterou a Lei n. 5.692/1971 em relação à formação dos especialistas ao orientar que a formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica ocorresse em cursos de graduação em Pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional. Já a Emenda Constitucional n. 20/1998 modificou o sistema de previdência social, estabelecendo normas de transição e outras providências, mantendo as prescrições da Constituição de 1988:

Art. 40. O servidor será aposentado: [...]

b) aos trinta anos de efetivo exercício em funções de magistério, se professor, e vinte e cinco, se professora, com proventos integrais;

§ 5º Os requisitos de idade e de tempo de contribuição serão reduzidos em cinco anos, em relação ao disposto no § 1º, III, «a», para o professor que comprove exclusivamente tempo de efetivo exercício das funções de magistério na educação infantil e no ensino fundamental e médio. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 20, de 15/12/1998)

§ 8º Os requisitos a que se refere o inciso I do parágrafo anterior serão reduzidos em cinco anos, para o professor que comprove exclusivamente tempo de efetivo exercício das funções de magistério na educação infantil e no ensino fundamental e médio (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 20, de 1998).

§ 3º O disposto neste artigo não se aplica aos professores de nível superior, nos termos da lei (Brasil, 1988).

Herdamos marcas advindas desse distanciamento entre as funções docentes e dos especialistas: rivalidade, ranqueamento de competência, desmotivação para incursão de novos professores, entre outras. Em resposta à mobilização dos trabalhadores da educação a Lei n. 11.301/2006 alterou o art. 67 da LDB 9.394/1996 minimizando o distanciamento existente entre professores em sala de aula e professores especialistas da educação, no que concernia ao tempo de serviço requerido para aposentadoria. Ambas as funções foram compreendidas enquanto formação de professor e tempo de experiência em comum, portanto, ambos são professores docentes.

Art. 67. [...]

§ 2º Para os efeitos do disposto no § 5º do art. 40 e no § 8º do art. 201 da Constituição Federal, são consideradas funções de magistério as exercidas por professores e especialistas em educação no desempenho de atividades educativas, quando exercidas em estabelecimento de educação básica em seus diversos níveis e modalidades, incluídas, além do exercício da docência, as de direção de unidade escolar e as de coordenação e assessoramento pedagógico” (NR) (Brasil, 2006).

A Lei beneficiou apenas profissionais atuantes na Educação Básica, ignorando o trabalho do professor universitário que permanece excluído da aposentadoria especial desde a Constituição de 1988.

A Resolução do Conselho Federal de Educação – CFE n. 1/2006 instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura e não fez alusão a qual-

quer função específica da educação, alterou a formação desses profissionais para o curso de pós-graduação e determinou que as “habilitações em cursos de Pedagogia atualmente existentes entrariam em regime de extinção [...]” (Brasil, 2006).

Nessa atuação, um só profissional atendia às demandas didático-pedagógicas, atendimento aos alunos, pais e comunidade escolar. Aos poucos, esse profissional foi ganhando espaço e notoriedade na rede pública e privada, ampliando para os demais estados com o início do movimento democrático de autogestão nas escolas. Com isso, as escolas diversificaram o tipo de seleção além do concurso público para o exercício dessa função.

A expressão *especialista da educação* permaneceu corrente até a Lei n. 12.796/2013 que alterou a LDB n. 9.394/1996 sobre a formação dos profissionais da educação e idade de acesso à Educação Básica obrigatória e gratuita nas escolas que foi alterado de 6 (seis) para 4 (quatro) anos. A Lei 12.796/2013 ratificou o nivelamento de professores e especialistas, reconhecendo ambas atuações como função de magistério:

§ 2º Para os efeitos do disposto no § 5º do art. 40 e no § 8º do art. 201 da Constituição Federal, são consideradas funções de magistério as exercidas por professores e especialistas em educação no desempenho de atividades educativas, quando exercidas em estabelecimento de educação básica em seus diversos níveis e modalidades, incluídas, além do exercício da docência, as de direção de unidade escolar e as de coordenação e assessoramento pedagógico (Brasil, 2013).

A formação desse docente ocorre em nível de graduação ou pós-graduação como determina a Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional – LDB n. 9.394/1996 e a Lei n. 12.796/2013 em seu artigo 64. Entretanto, alguns estados e municípios não exigem como condição a especificidade requerida pela legislação na formação do profissional e permitem que professor de qualquer área do ensino assuma o trabalho da Coordenação; alguns mantêm a atuação dos especialistas por concurso, enquanto outros gradativamente vão minimizando o número de vagas para especialistas e aumentando gradualmente a oferta para coordenador pedagógico por seleção interna, como vem ocorrendo em Campo Grande - MS.

Essas mudanças no espaço escolar são decorrentes do processo democrático que viabiliza o acesso do professor aos cargos antes considerados elitizados. Entretanto, nem sempre se observa a experiência no trabalho docente, capacitação, competência para o cargo nem qualidade do trabalho pedagógico.

2. O Coordenador Pedagógico e sua relação com o Professor Alfabetizador na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande – MS

Em algumas escolas da rede municipal de ensino de Campo Grande – MS coexistem supervisor escolar, orientador educacional, coordenador pedagógico e apoio pedagógico, cada qual com suas próprias normativas e processo seletivo variáveis.

Supervisor e orientador são os especialistas em educação, selecionados por concurso público; já os coordenadores pedagógicos passam por seleção específica via Edital desde 2012. O apoio pedagógico é requerido nas situações em que não houver concursados nem coordenadores disponíveis para aquela escola. Nesse caso, a seleção é realizada por indicação direta da Secretaria Municipal de

Educação ou da direção da escola, não havendo seleção ou critérios definidos registrados publicamente.

Editais de anos anteriores a este estudo acenam para uma sutil substituição de especialistas da educação pelo professor coordenador pedagógico, seguindo critérios como, por exemplo, aqueles presentes no Decreto n. 11.716, de 5 de janeiro de 2012: ser professor efetivo na rede há pelo menos três anos, ter sua estabilidade já publicada, atuar em sala de aula de Ensino Fundamental ou Centro de Educação Infantil no último ano, possuir ou estar cursando especialização em Coordenação Pedagógica, além de ter domínio das tecnologias da informática.

As atribuições antes designadas ao orientador educacional (Lei 5564/1968 e Lei 72.846/1973) e ao supervisor escolar foram aglutinadas e exigidas a um único profissional, o Coordenador Pedagógico como se confere no Decreto n. 11.716/2012, art. 5º:

- I - viabilizar, juntamente com a direção escolar, estudos e análise de dados estatísticos da unidade, propiciando à comunidade escolar a elaboração do Projeto Político Pedagógico, de forma participativa, cooperativa e harmônica;
- II - elaborar plano de atuação pedagógica respeitando a legislação própria dessa área;
- III - coordenar a organização e a harmonização do espaço e do tempo escolar, executando os encaminhamentos necessários aos atendimentos especializados;
- IV - desenvolver projetos que promovam interação instituição-comunidade escolar;
- V - articular-se com professores, pais, alunos e demais segmentos da comunidade escolar, propiciando a harmonia na

execução das ações propostas para a melhoria da qualidade de ensino;

VI - coordenar os processos de intervenções da aprendizagem, visando o avanço escolar dos alunos;

VII - subsidiar, apoiar e acompanhar o trabalho dos professores na elaboração dos planos de ensino, plano de aula e sua aplicabilidade;

VIII - promover momentos de discussão e reflexão com os professores a respeito dos instrumentos de avaliação, formas, critérios e conteúdos adotados, sempre numa perspectiva de avaliação, como forma de acompanhamento do processo de ensino e de aprendizagem, durante todo o ano letivo e com base na análise de resultados;

IX - participar do conselho de classe, objetivando a coleta de dados e sistematização das deliberações e discussões, como subsídio teórico para análise do grupo;

X - observar as legislações educacionais e o Estatuto da Criança e do Adolescente, como fundamentos para a prática educativa;

XI - acompanhar e zelar pela assiduidade dos alunos em parceria com seus responsáveis;

XII - organizar os recursos didáticos e os equipamentos disponíveis para auxiliar a aprendizagem dos alunos;

XIII - zelar pelo sigilo das informações pessoais dos alunos, professores, funcionários e famílias;

XIV - promover encontros com a família dos alunos para troca de informações sobre o desempenho de seus filhos;

XV - participar dos encontros de formação promovidos pela SEMED (Decreto n. 11.716/2012).

O Edital n. 04/2013 baseado no Decreto n. 11.716/2012 tratou de forma mais genérica as atribuições do coordenador pedagógico: O profissional da educação [...] designado para a função de Coordenador Pedagógico, se responsabiliza, com a direção escolar, pela organização, articulação e operacionalização dos procedimentos didático-pedagógicos, bem como do Projeto Político Pedagógico da unidade (Edital n. 04/2013).

Os coordenadores pedagógicos até meados de 2014 não tinham vaga efetiva garantida nem na sala de aula, nem no cargo de coordenação. Isso foi resolvido com uma seleção pública, em que os coordenadores já atuantes e aprovados em seleção tiveram garantida sua estabilidade no cargo de coordenação, enquanto que desistentes e indeferidos retornaram à sala de aula. A contratação no ano seguinte é relativa ao trabalho feito no ano anterior.

Os especialistas são concursados em regime de trinta e seis horas⁴ semanais com cumprimento integral atuando dentro da escola, enquanto que os coordenadores e apoio pedagógico, professores provenientes recentemente da sala de aula são beneficiados com o nivelamento da Lei n. 12.796/2013 abordada no item anterior. Apesar do vínculo ser de quarenta horas semanais, lhe são garantidas três horas e meia de planejamento semanal em local de livre escolha. Como não há documento que equalize essas diferenças, cabe à equipe da escola a função de buscar o entendimento e harmonia nas próprias relações cotidianas.

Serpa (2011) aponta que o coordenador pedagógico executa cotidianamente muitas atividades e quase sempre, em desvios da

⁴ CAMPO GRANDE – MS. Edital N° 01/01/2007. Concurso Público de Provas e Títulos para Cargos da Secretaria Municipal de Educação.

função. Clementi (2002), Mate (1998), Cristov (2001) e Dias-Da-Silva e Lourencetti (2002) indicam que diante dessas incertezas, o Coordenador Pedagógico encontra-se em crise de identidade. Grande parte dos coordenadores até sabe o que deveria fazer, mas são envolvidos em atividades que poderiam ser desempenhadas por outro funcionário e que a eles é solicitado, como cuidar da entrada e saída dos alunos, atender telefonemas, verificar limpeza de salas, fazer contatos com empresas entre tantas outras. Para Placco (2012), o cotidiano escolar do coordenador pedagógico revela-se assoberbado por eventos diversos que dificultam a relação didática com os professores e fazem com que os contatos se restrinjam a tratar de questões disciplinares dos alunos.

No que tange à aprendizagem, quando lhe traziam determinado aluno, isso ocorria porque o professor supostamente já havia tentado diversas estratégias sem êxito, cabendo-lhe encaminhá-lo a instituições que ofereciam serviços especializados como psicopedagogia, fonoaudiologia entre outros. As ações da Coordenação Pedagógica acabavam voltadas aos atendimentos emergenciais com resultados imediatos.

3. Formação Continuada centrada no Professor

Consideramos como referência para esse estudo três vertentes da formação continuada: formação continuada centrada no professor, formação continuada centrada no desenvolvimento das equipes escolares e das escolas e formação de professores em serviço ou colaborativa.

O coordenador pedagógico como formador deve estar atento às circunstâncias em que necessitará investir num trabalho de formação direcionada à personalidade do professor abordando questões como bem-estar, dificuldades e potencialidades e o momento propício para o trabalho formativo com a equipe, com abordagem de assuntos generalizados.

A formação continuada do professor focalizada no projeto pessoal, profissional e bem-estar do professor é apresentada criticamente no trabalho Hargreaves (1995) sendo considerada assistencialista e que são inúteis capacitações e treinamentos aos professores sem que lhe sejam lembrados enfaticamente seu papel social: por que, para quem ele ensina e o que a sociedade espera dele.

Davis (2014) salienta que a formação continuada deve ser capaz de motivar no professor a alegria, a novidade, a experiência prazerosa, a satisfação por conseguir enfrentar desafios e conflitos. Emoções que podem ter sido apagadas ao longo do tempo escolar pela vivência de frustrações sequentes, objetivos e projetos não realizados, que podem paralisar o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes. A autora aponta quatro momentos críticos da formação profissional: a) estágio de formação inicial – em processo de escolha da preferência de atuação, mas em ampla busca de conhecimentos sobre o papel da escola, do professor e sobre o processo do ensino e aprendizagem; b) entrada no campo profissional – preocupação em equiparar-se aos outros, fazer frente e estar apto na concorrência no mercado. Preocupação excessiva com a aprovação dos superiores; geralmente não encontram tempo para se dedicar a outras atividades, que não as do ensino. c) estágio intermediário da carreira – busca de harmonização entre seus próprios ideais sobre

educação e a exigências dos superiores. Inicia-se a autoanálise onde o docente avalia seu nível de satisfação com a profissão. Alguns se satisfazem e prosseguem felizes na carreira, outros se frustram e a abandonam. d) etapa da maturidade – momento em que se sentem mais seguros, reconhecendo aspectos positivos e negativos da profissão.

Assim, o coordenador pedagógico, como um profissional que atende a diversos professores, deve estar conectado a estes para identificar o momento da vida profissional que estão vivendo, levando-os à percepção de que a formação continuada é central para o seu desenvolvimento subjetivo e profissional, devendo fazer parte de um projeto pessoal, como uma escolha necessária para que se possa dar sentido e valor à atividade docente.

Almeida; Placco (2002) defendem que a formação deve ser propiciada para o coletivo dos professores de cada escola, cabendo ao coordenador pedagógico intermediar ações formativas aos docentes, coordenar o trabalho pedagógico, mobilizar a equipe para a elaboração/reelaboração do Projeto Político Pedagógico – PPP da escola.

A formação segue na perspectiva de uma escola para todos, construída em conjunto com todos os participantes dela: alunos, pais, funcionários, professores e equipe gestora. Os desafios são: o confronto de expectativas e desejos dos sujeitos; tempo para os participantes estarem juntos e juntos construírem uma relação de confiança no outro que permita a troca e a exposição de seus desejos, medos e dúvidas.

Cabe ao coordenador pedagógico disponibilizar aos professores e demais participantes o material de estudo e pesquisa no

campo educacional para, a partir desses estudos, ter possibilidade de construir suas críticas e visões de escola. Cortella (2014) retrata essa **paciência pedagógica** para identificar o momento adequado para realizar as mudanças. Há necessidade do coordenador ter vivido essa experiência para conseguir compreender sentimentos e aflições dos professores no processo de formação continuada e desse modo, possibilitar um clima de troca, confiança, desabafos e assim, encontrar uma relação harmoniosa durante esse processo de metamorfose.

A formação colaborativa acontece exclusivamente no espaço escolar, uma vez que o professor precisa de espaço para expor suas vivências, questionar a prática pedagógica e espera-se que a reflexão e a discussão entre pares sejam capazes de criar um clima de confiança permitindo o entrosamento de professores com diferentes níveis de experiência.

A condução do trabalho pedagógico possibilita que a escola se faça uma comunidade de aprendizagem na perspectiva discutida por Davis (2014) ou ainda, enquanto **aprendizagem coletiva** de Cortella (2014). Os autores referem-se a um ambiente coletivo em que se observe, fale, registre sobre o que se faz e por meio do *feedback* entre professores e coordenador pedagógico se encaminhe para a melhoria do processo ensino e aprendizagem e das relações humanas.

A aprendizagem coletiva favorece um maior comprometimento em experimentar, avançar, buscar atingir objetivos e metas estabelecidas no próprio grupo, além de corroborar para o abandono de práticas pedagógicas ultrapassadas. Essa proposta visa promover discussões acerca dos vários fatores da profissão docente, contribuindo para aumentar a consciência acerca de seus aspectos críticos e

incentivando também a experimentação didática, o uso de novas estratégias de ensino e a adoção de uma organização mais eficiente da prática docente.

É recorrente nas três vertentes a premissa do saber e conhecer. A equipe escolar deve estar atenta para não focar estritamente em aspectos técnicos e pedagógicos, deixando de lado o aspecto social. Não há como isentar-se do mundo. Isso inclui inteirar-se das novas situações que demandam discussão, entendimento como as tecnologias a serem usadas no ambiente escolar para promover aprendizagens (celular, *tablet* ...) e não apenas restringi-los.

A atividade profissional dos educadores se refaz mediante processos educacionais formais e informais variados, como na expressão “Se aquele que sabe, não repartir, enfraquece aos outros e a si mesmo. E se aquele que não sabe não procurar, enfraquece a si e ao local onde está. Nessa hora, a noção de parceria fica fortalecida” (Cortella, 2014, p. 41). É urgente a necessidade de o coordenador pedagógico desvincilhar-se do papel tarefeiro para um envolvimento de conexão com o professor, buscando atendê-lo em sua individualidade.

O ambiente educacional deve ser fervilhante, espaço de “aprendências”. Cortella (2014) nos sugere a reflexão: se sabemos que a criança não é mais a mesma, por que se continua a dar as mesmas aulas? Entretanto, ainda se encontram ambientes estáticos, estruturados e pouco maleáveis. Mrech (1999, p. 6) adverte que essa conduta está eternizada numa herança pautada na teorização desvinculada da prática, calcada numa visão fragmentada de aluno, na qual é concebida como se permanecesse inalterável no tempo e no espaço.

Muitas vezes trabalha-se com a ideia de criança geral e padronizada, quando na verdade “É preciso que o professor a escute para que ele possa apreendê-la em toda a sua complexidade básica. Não basta apenas trabalhar com as crianças em geral. É preciso estudar uma a uma” (Mrech, 1999, p. 7).

O professor alfabetizador necessita continuamente se apropriar das mudanças didáticas no que se refere aos conteúdos e alterações pedagógicas quanto à organização do trabalho. A prática de alfabetização do professor se constrói por um conjunto de ações que envolvem planejamento das ações de “racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social, constituindo assim, o seu saber fazer” (Brasil 2012 p. 6).

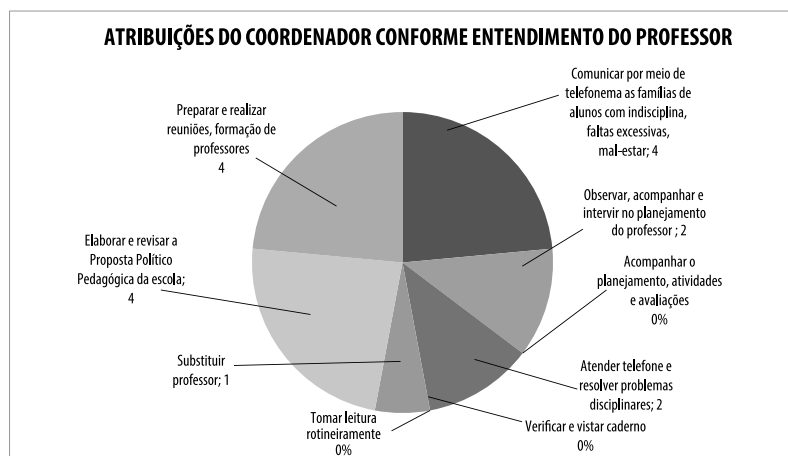
4. A Visão das Professoras sobre o Coordenador Formador

No que diz respeito à atuação do coordenador pedagógico, percebeu-se que esse grupo de professoras apreende as atribuições pertinentes ao coordenador pedagógico e estão afinadas, portanto, ao trabalho do Coordenador Pedagógico formador conforme Davis, (2014), Fullan e Germain, (2006) e Cortella (2014). Quanto às ações realizadas cotidianamente pelo coordenador/supervisor/orientador houve destaque para as ações de: observar, acompanhar e intervir no planejamento dos professores. Outras ações menos lembradas: sugerir atividades para alunos com dificuldades de aprendizagem; promover formação continuada e agendar e atender pais para resolver problemas de indisciplina e/ou aprendizagem.

Foi pontuado por uma professora alfabetizadora que o coordenador pedagógico em sua escola faz proposição de atividades e temas transversais com pouco tempo hábil para executar, elaborar, revisar o Projeto Político Pedagógico, acompanhar e observar o professor em sala de aula, acompanhar o rendimento escolar e disciplinar da turma e disponibilizar suportes de leitura. A maioria das professoras considera satisfatória a atuação do coordenador pedagógico, orientador, supervisor de sua turma; apenas uma avaliou Razoável e outra Precisa Melhorar.

Ao serem solicitadas a enumerar **o grau de importância das atividades que o supervisor/orientador/Coordenador Pedagógico realiza com a sua turma**, as respostas mostraram que os coordenadores têm atendido a contento às expectativas dessas professoras e ao mesmo tempo, se confirma a imagem “apagador de incêndio” do coordenador. O gráfico a seguir ilustra essa ambiguidade.

Gráfico 1. Atribuições do Coordenador Pedagógico



Fonte: Elaborado pelas autoras a partir das respostas dos participantes desta pesquisa.

As professoras demonstram considerar que tarefas como atendimento ao telefone e substituição de professores sejam feitas pelo coordenador. Enquanto a literatura vem alertando e criticando o coordenador “tarefeiro”, no cotidiano escolar os professores não se apercebem da impossibilidade de se atender a tantas atividades e ao mesmo tempo atuar como formador. Assim, o coordenador necessita redefinir sua identidade e assegurar prioritariamente as atribuições inerentes ao processo de ensino e aprendizagem.

Quanto à pertinência da afirmação acima, todas concordaram que sim. O subitem 3.2 indaga: **Você vê resultados positivos nas capacitações em serviço, da qual participou?** As participantes unanimemente concordaram que sim. As respostas denotam que as entrevistadas compreendem a necessidade da formação docente ser contínua.

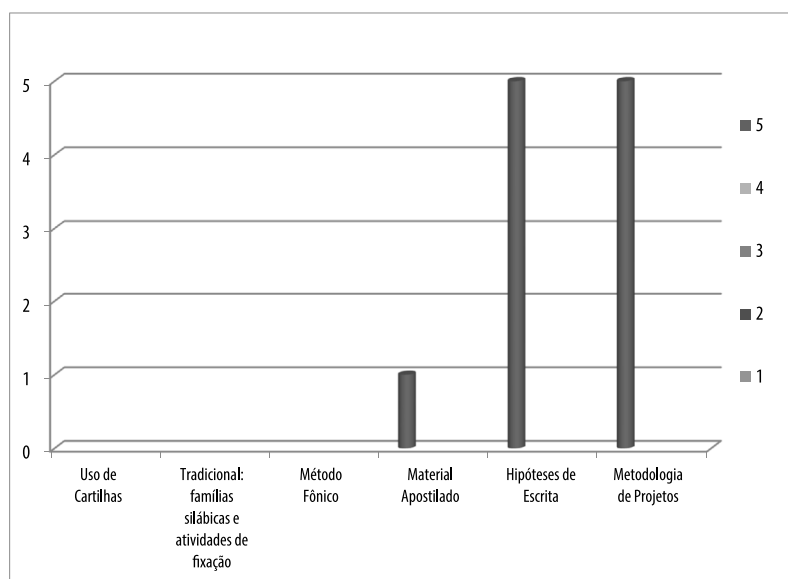
Algumas afirmações feitas pelas professoras foram marcadas por antigos jargões no meio educacional: **“A teoria é distante, não condiz com a prática pedagógica.”**; **“Vale muito mais a experiência do que a teoria”**. **Você concorda com esse ponto de vista?** Há concordância de apenas uma participante. Sobre a atuação do orientador/ supervisor/ coordenador **seria melhor se estivesse focada em diversificar atividades, sugerir projetos e jogos, do que mensurar notas, acompanhar e orientar planejamentos**, quatro delas concordaram e duas discordaram.

Diante da solicitação de reflexão acerca da ideia de que o professor alfabetizador é aquele membro mais experiente que incentiva a produção de novos conhecimentos, os participantes consideraram que isso é algo que está em processo no cotidiano escolar. Essa ob-

servação conduz à percepção de que os professores mais novos na educação se percebem como aprendizes e não como mestres conhecedores em profundidade dos processos educativos.

No item 5, o professor alfabetizador é concebido como um conhecedor de diferentes métodos de alfabetização, seus desdobramentos e resultados. Sobre isso, os participantes foram convidados apontar um método que consideram gerar mais resultados satisfatórios de aprendizagem. Com isso, foi possível identificar que o trabalho pedagógico dessas professoras expressa uma busca por alinhamento com as tendências pedagógicas atuais.

Gráfico 2. Prática do Professor em que percebe maior eficiência para alfabetizar



Fonte: Elaborado pela autora a partir das respostas dos participantes desta pesquisa.

A maioria das participantes apontou que prefere trabalhar simultaneamente com hipóteses de escrita e metodologia de projetos.

Foi acrescentada ainda por uma das participantes a sequência didática e uma participante destacou que seu maior desempenho se dá com o uso exclusivo de material apostilado.

O item 6 propôs que os professores **compartilhassem suas impressões, contribuições, desabafos no que tange ao trabalho pedagógico do professor alfabetizador e sua formação continuada**. Para a professora D:

“[...] os métodos de alfabetização são um tanto complexos, pois [...] quando a criança não acompanha os métodos indicados pela atual formação de professores, trabalho o método tradicional mesmo. Percebo que os professores acarretam uma carga alta de deveres e atribuições e o que é necessário, o processo de alfabetização mesmo, vem sendo colocado de lado, o período de alfabetização 1º ao 3º ano está sendo sufocado com cobranças e estatísticas.”

Nota-se o conflito do processo de aceitação do PNAIC. E quando diz “Quando a criança não acompanha os métodos indicados pela atual formação de professores”, fica a pergunta: seria a inadaptação do aluno mesmo, ou da professora?

Professora F:

“O trabalho do professor alfabetizador torna-se relevante por meio de atividades significativas para o aluno, favorecendo o processo de aprendizagem. Cada criança possui seu ritmo e capacidade na aprendizagem, portanto se faz necessário trabalhar com recursos variados para conseguir alcançar algum resultado positivo. Porém, além de se ter os problemas sociais, o aluno tem dificuldades na aprendizagem que o desmotiva. Fazendo com que o aluno se perca no processo de aprendizagem, repercutindo no trabalho do alfabetizador e até mesmo em sua autoestima.”

Percebe-se certa preocupação com a aprendizagem de seu aluno. Sobre essa angústia, Mrech (1999, p. 92) observa que o professor não consegue lidar com aquilo que ele não sabe e nem com os problemas de construção do saber dos alunos. É preciso ter o desejo de saber.

Professora E:

“Acredito que para ter um trabalho pedagógico satisfatório o professor tenha que estar em constante formação, buscando trazer para seu aluno algo que o estimule a querer aprender sempre mais. Não é fácil, mesmo porque sempre temos salas lotadas e às vezes faltam alguns recursos. Mas com o que temos podemos sempre ousar um pouco mais.”

Essa fala apresenta um sujeito motivado e em concordância com Lacan e Freud que não acreditavam em um saber acabado e pronto, comum a todos os sujeitos. Para eles, a transmissão do saber necessita passar por “constante revisão e transformação por cada professor, para serem realmente adaptados aos seus alunos” (Mrech, 1999, p. 98).

O coordenador pedagógico se põe como o incentivador do professor para a formação continuada na busca de sincronia no trabalho pedagógico da alfabetização no que tange à tendência pedagógica e ao método de alfabetização.

Considerações Finais

Este estudo se propôs conhecer a visão dos professores alfabetizadores do 2º ano do Ensino Fundamental a respeito do coordenador pedagógico enquanto formador, como proposto no objetivo

geral. Para isso, foram resgatados marcos históricos que possibilitassem a compreensão da constituição da coordenação pedagógica enquanto campo de atuação.

O levantamento bibliográfico possibilitou compreender o processo de constituição do coordenador pedagógico por meio da substituição de atuação dos especialistas por este ator, na perspectiva de democratização da escola. Na atuação individualizada dos especialistas as ações são estanques, em que: o orientador educacional se atém a atender alunos e pais para tratar de problemas disciplinares, de saúde e aprendizagem. O supervisor escolar se limita a atuar com o professor no que tange à metodologia de trabalho, conteúdos a serem explorados e formatação de atividades e avaliações.

Pode-se apreender que essa atuação fragmentada engessa o trabalho da escola que se lança na perspectiva de escola democrática e que a continuidade nessa estrutura não favorece um trabalho interativo e participativo entre os componentes do ambiente escolar como: gestão, professores, funcionários, alunos e pais. Já o trabalho de coordenação pedagógica permite maior articulação e atuação conjunta com a gestão escolar, professores, alunos e comunidade escolar.

Os dados produzidos em campo junto às seis professoras alfabetizadoras de 2º ano de diferentes escolas evidenciaram que o coordenador está em processo de definição da sua identidade profissional e encontra dificuldades de priorizar as atividades que lhe são pertinentes. Em consonância com o que aponta a literatura levantada, normalmente ele é abstraído para outras funções como fazer curativos, atender ligações telefônicas entre outras.

Dentre as relações do coordenador pedagógico com os atores da educação, esta pesquisa deu destaque a de formador de professores no contexto escolar, ou seja, na formação continuada desses. Os resultados apontaram que os professores têm se apropriado de sua condição de aprendizes, assim como os alunos.

O trabalho pedagógico do professor alfabetizador do 2º ano do Ensino Fundamental atualmente está norteado, nacionalmente, pelo Pacto para a Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, que defende a alfabetização em Leitura e Escrita e a alfabetização Matemática. Conforme os princípios do Pacto, os Direitos da Aprendizagem devem ser assegurados aos alunos até os oito anos de idade e para que isso se efetive, os mesmos direitos se repetem desde o primeiro ano até o terceiro com a designação Introduzir, Aprofundar e Consolidar.

É requerido ao professor alfabetizador um trabalho sistematizado e organizado com rotinas que contemplem a leitura diária de variados suportes de texto, sequências didáticas partindo dos livros de literatura infantil, ambiente alfabetizador contendo alfabeto, calendário, relação nominal, sequência numérica, textos informativos entre outros recursos.

As professoras consideram importante a formação continuada de professores com exceção de uma que considerou a **experiência no trabalho** ser mais relevante que a formação continuada. Essa afirmação denota que, embora os professores estejam conscientes da necessidade do estudo e aprendizagem constante, há ainda aqueles que se sentem prontos. O coordenador tem diante de si um amplo espaço para realização de formação de professores *in loco*, que sejam interessantes e proveitosas a esses professores.

As professoras também esperam que o coordenador realize as atividades como: atendimento e ligações telefônicas, reunião com pais e alunos para tratar de indisciplina e/ou aprendizagem, acompanhamento, observação e intervenção no planejamento. Também foram lembradas as ações de sugerir atividades para alunos com dificuldades de aprendizagem, promover formação continuada e até substituição do professor quando esse faltar.

O trabalho do coordenador pedagógico está equalizado com o processo de democratização da escola. É importante ressaltar que convém ao coordenador estabelecer junto à comunidade escolar um cronograma de atendimento aos pais, alunos, acompanhamento do professor no seu planejamento e em sala de aula, de modo que se garanta prioridade ao trabalho como formador de professores e não de apagador de incêndios. Permanece a lacuna acerca do cotidiano do coordenador pedagógico, no que tange à melhor organização do tempo e que o cronograma de trabalho seja compreendido na comunidade escolar como ferramenta de organização do tempo pedagógico.

Os dados analisados favorecem o entendimento de que cabe ao coordenador pedagógico encarar o desafio de dinamizar a formação continuada, tornando-a atraente e renovadora de modo a cativar aqueles professores que se enxergam prontos e acabados. Que o coordenador pedagógico reconheça seu papel de agente transformador no ambiente escolar, deixando de ser um profissional cumpridor de tarefas, o tarefeiro.

Referências

ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. **O Coordenador Pedagógico e o espaço da mudança**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

BRASIL. **Emenda Constitucional n. 20**, de 15 de dezembro de 1998. Modifica o sistema de previdência social, estabelece normas de transição e dá outras providências. Brasília/DF, 1998.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer 252 de 24 de setembro de 2009. Esclarecimento sobre a qualificação dos Licenciados em Pedagogia antes da Lei nº 9.394/96 para o exercício das atuais funções de gestão escolar e atividades correlatas; e sobre a complementação de estudos, com apostilamento. **Diário Oficial da União**, Brasília/DF, seção 1, p. 12, 2009.

BRASIL. MEC. Secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus. **Sistema integrado; supervisão escolar, orientação educacional**. 3. ed. Brasília, 1980. 232 p. il. (Série Ensino Regular, 18).

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Entendendo o Pacto. Brasília/DF: MEC/SEB, 2014. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/o-pacto>. Acesso em: 22 nov. 2014.

BRASIL. **Lei nº 9.394** de 20 de dezembro de 1996. 8. Ed. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília/DF, 2013. 45 p.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: reflexões sobre a prática do professor no ciclo de alfabetização, progressão e continuidade das aprendizagens para a construção do conhecimento por todas as crianças: ano 2. Unidade 1. Brasília/DF: MEC/SEB, 2012.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: a organização do planejamento e da rotina no ciclo de alfabetização na perspectiva do letramento: ano 2. Unidade 2. Brasília/DF: MEC/SEB, 2012.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: reflexões sobre a prática do professor no ciclo de alfabetização, progressão e continuidade das

aprendizagens para a construção do conhecimento por todas as crianças: ano 2. Unidade 8. Brasília: MEC/SEB, 2012.

BRASIL. Resolução CNE/Coordenador Pedagógico n. 1/2006 de 16 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura. **Diário Oficial da União**, Brasília/DF, Seção 1, p. 11, 2006.

BRASIL. **Lei Nº 12.796**, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei n. 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 dá outras providências. Brasília/DF, 2013.

BRASIL. **Lei n. 11.301**, de 10 de maio de 2006. Altera o art. 67 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, incluindo, para os efeitos do disposto no § 5º do art. 40 e no § 8º do art. 201 da Constituição Federal, definição de funções de magistério. Brasília/DF, 2006.

BRASIL. **Lei n. 11.274**, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília/DF, 2006.

BRASIL. **Lei n. 5.692** de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília/DF, 1971.

BRASIL. **Lei n. 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1961. Brasília, 1961.

BRASIL. **Lei n. 5.564**, de 21 de dezembro de 1968. Provê sobre o exercício da profissão de orientador educacional. 1968. Brasília/DF, 1968.

CAMPO GRANDE. **Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino 1º e 2º ano do Ensino Fundamental** v. 1. Campo Grande/MS: SEMED, 2008.

CAMPO GRANDE. Diogrande. **Diário Oficial de Campo Grande**, *Campo Grande*, ano XV, n. 3.433, 6 jan. 2012.

CAMPO GRANDE. Diogrande. **Diário Oficial de Campo Grande**, Campo Grande, ano XVI, n. 3.759, 3 maio 2013.

CHRISTOV, L. H. S. **Sabedorias do Coordenador Pedagógico**: enredos do interpessoal e de (con) ciências na escola. 2001. 162 f. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2001.

CLEMENTI, N. A voz dos outros e a nossa voz. *In*: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (Org.). **O Coordenador Pedagógico e o espaço da mudança**. São Paulo: Loyola, 2002.

CORTELLA, M. S. **Educação, escola e docência**: novos tempos, novas atitudes. São Paulo: Cortez: 2014.

DAVIS, C. L. F. *et al.* **Formação Continuada de Professores**: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros. Relatório Final. São Paulo: Fundação Victor Civita, 2014.

DIAS-DA-SILVA, M. H. G. F.; LOURENCETTI, G. C. A ‘voz’ dos professores e algumas reformas educacionais nas séries finais do ensino fundamental: desenvolvimento ou impasse? *In*: SAMPAIO, M. M. F. **O cotidiano escolar face às políticas educacionais**. Araraquara: JM, 2002.

MATE, C. H. Qual a identidade do professor Coordenador Pedagógico. *In*: GUIMARÃES, A. A. *et al.* **O Coordenador Pedagógico e a educação continuada**. São Paulo: Loyola, 1998.

MRECH, L. M. Educação inclusiva: realidade ou utopia? *In*: LIDE, Seminário educação inclusiva: realidade ou utopia?, 2011, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: USP, 2011.

PLACCO, V. M. N. de S.; ALMEIDA, L. R. de. (Orgs.) **O Coordenador Pedagógico e o cotidiano da escola**. 9. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

SERPA, D. Coordenador pedagógico vive crise de identidade. **Nova Escola - Gestão Escolar**, Edição Especial, n. 6, jun. 2011.

SILVA, N. S. F. C. da. **Supervisão escolar**: uma reflexão crítica. Petrópolis: Vozes, 1982.



Coordenação Pedagógica e Relações de Poder: algumas reflexões

Sandra Regiane Rodrigues Pereira¹
Myrna Wolff Brachmann dos Santos²

Resumo

O presente artigo tem como principal objetivo apresentar reflexões sobre as relações de poder implicadas na atuação do coordenador pedagógico tomando como ponto de partida algumas situações ocorridas em uma escola pública estadual do Mato Grosso do Sul. Embasados na concepção foucaultiana de poder puderam ser analisadas algumas das correlações de força em que o coordenador pedagógico está inserido. Revelando a existência de atuações conflitantes, uma vez que o coordenador oscila entre papéis reguladores e normatizadores que muitas vezes não privilegiam o caráter pedagógico, a pesquisa aponta para o fato de que o coordenador pedagógico, em sua atuação, exerce poder, mas está também a ele sujeito.

¹ Mestre em Filosofia/UFMS. Especialista em Coordenação Pedagógica/UFMS. Especialista em Psicopedagogia/Fafijan. Professora efetiva da rede estadual de ensino do Estado de Mato Grosso do Sul.

² Doutora em Educação. Orientadora no Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica/UFMS. Professora do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação/UFMS.

Este artigo teve por finalidade analisar relações de poder correlacionadas à atuação do coordenador pedagógico, objeto de uma pesquisa³, a partir de situações observadas em uma escola pública estadual do Mato Grosso do Sul pautando suas reflexões na forma de conceber o poder expressa no pensamento foucaultiano.

Tal interesse originou-se de nossa observação do cotidiano escolar nessa interface entre a atuação do coordenador pedagógico – que nos inquietava – e a tríade verdade-poder-saber.

Explicitamos e analisamos a atuação do coordenador pedagógico diante desse quadro de relações que atinge toda a comunidade escolar. As situações analisadas nesta pesquisa foram observadas e registradas no período de março a julho de 2014 em todos os momentos em que a coordenação pedagógica esteve presente na instituição.

O fato de estar avaliando a própria prática apresentou, pelo menos, uma facilidade e uma dificuldade: o benefício de estar presente em situações em que somente como coordenador se poderia ter acesso; e a dificuldade do distanciamento e criticidade necessárias para uma análise das correlações em que se está particularmente inserido. Realizados os registros fomos procurando explicar e compreender as situações selecionadas tomando como baliza as noções teóricas de Foucault no que concerne ao poder.

A análise aponta o quanto o coordenador pedagógico está imerso nas relações de poder exercidas na instituição escolar, ora

³ PEREIRA, Sandra Regiane Rodrigues. *O coordenador pedagógico e as relações de poder na escola*. 2015. Pesquisa realizada no Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Coordenação Pedagógica/UFMS.

atuando como aquele que julga de acordo com a norma, ora estando assujeitado a outras forças pelas quais também se exerce poder.

A perspectiva adotada neste artigo permitiu a problematização de algumas situações que abrangem as relações de poder dentro da instituição entre os funcionários escolares, pais e estudantes, demonstrando a existência de correlações de força permeando a atuação do coordenador pedagógico. Nesse contexto, o coordenador pedagógico insere-se em diferentes configurações nestas relações de poder, que, muitas vezes não possuem caráter pedagógico, desconfigurando o trabalho do mesmo e atribuindo-lhe outras características e funções.

Foucault (1979) acreditava que as análises devem sempre levar em consideração o tempo, a história e o espaço. Logo, o trabalho realizado almejou analisar as relações que acontecem na instituição escolar, a partir da observação de situações cotidianas e corriqueiras, identificando as relações de poder e como as mesmas alteram o papel ou as funções do coordenador pedagógico e ainda como interferem no percurso da instituição no cumprimento de sua perspectiva pedagógica.

A escola se fortalece quando tem por base, relações democráticas. Se o poder for utilizado ou apresentado como forma de persuasão, de autoridade, de mando, subvertem-se as relações mais autênticas da instituição escolar. Onde reina apenas o controle, sem debate e participação, sem que se escute o outro e se saiba ceder, pode haver eficiência, mas não haverá verdadeira formação e educação. Santos e Oliveira (2007) destacam

a liderança pedagógica na organização do trabalho escolar é indiscutivelmente importante e necessária, seja ela exercida pelo pedagogo ou pelo professor. Para uma coordenação pedagógica de qualidade é imprescindível uma boa formação profissional e condições físicas e materiais favoráveis à organização coletiva do trabalho pedagógico, para evitar que a ausência ou insuficiência desses elementos inviabilize o exercício das atividades que caracterizam a função do coordenador.

Portanto o coordenador pedagógico – ou professor coordenador – é o meio de campo no processo do ensino e da aprendizagem. Sendo sujeito e assujeitado frente às relações que se estabelecem na realidade escolar.

Foucault (1979) em seus escritos tem como foco o sujeito e a legitimação da verdade. Para o autor o sujeito é histórico, e por meio de suas escolhas éticas e políticas é capaz de justificar suas ações não sendo apenas vítima das relações de poder. Quanto a legitimação da verdade, Foucault chama a atenção para a relação da mesma com os saberes que o sujeito histórico construiu. Ou seja, como o indivíduo é capaz de produzir verdades em meio às relações que o mesmo estabelece e experiencia em seu caminhar. Citamos como exemplo as instituições primárias, como a família, que produzem suas verdades e seus integrantes a respeitam, aceitam e valorizam. Assim as relações de poder se legitimam como verdades.

Alguns estudos foucaultianos para compreender os mecanismos das prisões e clínicas psiquiátricas estenderam-se para o entendimento de como a sociedade age, como as relações de poder presentes na sociedade capitalista atuam para perpetuar verdades, de acordo com seus interesses. Um exemplo disso é o poder exercido na

instituição escolar que não difere das demais esferas da sociedade, contudo para tornar a aprendizagem mais eficaz operou a divisão de turmas por classificação dos estudantes por idade, a separação das disciplinas, o controle do tempo de aula, entre outros modos de secção e classificação. Tal observação dos indivíduos leva a seriação dos mais ou menos capazes, e a vigilância constante configura-se em um dos grandes instrumentos de poder na sociedade contemporânea.

A partir dos séculos XV e XVI, o ocidente – segundo Foucault (2009a) – começou a preocupar-se com a educação, não somente a clerical ministrada nos mosteiros, mas também, a educação dos futuros comerciantes. Para otimizar este processo, a disciplina do corpo tornou-se necessária. A escola, ambiente criado para transmissão do conhecimento, precisava de organização de horários, turmas, idades semelhantes. Portanto a disciplinarização tornava-se cada vez mais comum, percebida como natural, todavia não somente construída pela escola, uma vez que a instituição primária, a família, já disciplinava suas crianças.

Foucault (2009a, p. 252) acreditava que o grande problema da sociedade desde a “Idade Média até o século XVIII era o direito, a lei, a legitimidade, a legalidade” e, após as revoluções que sacudiram a Europa até do século XIX, o lícito do ilícito ganha formas psicolizantes, ou seja, é tido como normal ou anormal. Surgem novos meios de correção e de punição, operadas por meio da inserção de uma análise comportamental do ser humano (o que levou o indivíduo a cometer tal crime, como foi sua infância, sua relação familiar entre outros) e da perspectiva de uma correção do sujeito.

O autor mostra que o surgimento de um poder muito mais eficaz que o de reprimir ou de subjugar, como fazia o poder político ou o poder econômico a partir do século XVIII, muda toda a concepção de mundo estabelecida até então. O poder entendido por Foucault (2009a) tem um caráter positivo, produtivo (e não apenas repressivo). Funcionando de modo microfísico, é produto das relações concretas, capaz de criar indivíduos disciplinados, examinados, adaptados aos aparelhos de produção de cura, de instrução.

Juntamente com esse tipo de poder, passou a existir outro tipo de poder, o biopoder com seus mecanismos de regulação, controle e segurança das populações, por meio de políticas de saúde, estatísticas sobre natalidade, mortalidade, uma nova economia política liberal que transformavam a sociedade em uma eficiente máquina de produção de um novo sujeito, um sujeito normalizado e controlado por meio da atuação das instituições sociais. O autor ainda complementa que as formas jurídicas que regiam o permitido e o proibido, definiam o que é relação de poder, contudo com o advento da modernidade, tal análise tornou-se obsoleta e que “concretamente, as relações de poder são muito mais complexas, e justamente tudo isso que é extrajurídico, todas essas restrições extrajurídicas é o que pesa sobre os indivíduos e atravessa o corpo social” (Foucault, 2009a, p. 252).

Na escola observada, houve uma situação em que estudantes do ensino médio filmaram uma briga (confronto físico) e postaram o vídeo nas redes sociais. A coordenação pedagógica soube do fato a partir do vídeo assistido em um ambiente público, fora da unidade escolar. E ao identificar as pessoas envolvidas, pode identificar o aluno que fez a filmagem. A coordenação pedagógica inicialmente realizou um processo de investigação para descobrir o autor do ví-

deo, em seguida chamou-o e mostrou o que consta no Regimento Escolar e no Projeto Político Pedagógico quanto a tais atitudes e as sanções previstas para tal ação, bem como entrou em contato com os pais ou responsáveis pelo estudante, para que os mesmos tivessem ciência da atitude de seu filho dentro da instituição.

Lemos em Foucault (2013, p. 133) que a aplicação da disciplina objetiva não apenas o aumento das habilidades, mas também a “formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto mais útil” a fim de controlar os sujeitos e tornar suas ações sujeitas a uma ordem sutil. Acreditamos que ele se refere as sanções dadas aos casos que transgridem o que é considerado normal nas relações sociais. Nesta situação escolar (cada vez mais comum nos dias atuais), o estudante foi advertido, os pais comunicados e o estudante, por determinação da coordenação pedagógica foi orientado a se dirigir até os estudantes envolvidos na filmagem e pedir desculpas pela gravação e pela postagem do vídeo na rede de internet.

Foucault afirma (2013, p. 187-189):

Esse espaço fechado, recortado, vigiado em todos os seus pontos, onde os indivíduos estão inseridos num lugar fixo, onde os menores movimentos são controlados, onde todos os acontecimentos são registrados [...] isso tudo constitui um modelo compacto do dispositivo disciplinar. [...] Lentamente, vemo-los se aproximarem; e é próprio do século XIX ter aplicado ao espaço de exclusão de que o leproso era o habitante simbólico (e os mendigos, os vagabundos, os loucos, os violentos formavam a população real) a técnica de poder própria do “quadriculamento” disciplinar. [...] A divisão constante do normal e do anormal, a que todo indivíduo é submetido, leva até nós [...] a existência de todo um conjunto de técnicas e de instituições que assumem como

tarafa medir, controlar e corrigir os anormais, faz funcionar os dispositivos disciplinares [...].

Nesse caso relatado, a coordenação pedagógica assumiu o papel sancionador das relações de poder, punindo os transgressores dentro do que está previsto no Regimento Escolar, onde constam os direitos, deveres, obrigações e sanções aos estudantes. Nessa situação utilizou-se do poder regulador, normatizador, aplicando a lei estabelecida, sem maiores questionamentos.

A coordenação pedagógica poderia ter agido com caráter pedagógico nesta situação, ao invés de atuar apenas juridicamente, com o intuito de punir para fazer cumprir a norma. Talvez, em consonância com o Colegiado Escolar, pudesse ter feito um trabalho com toda a classe, uma vez que a turma em questão foi levantada inúmeras vezes pelo mesmo motivo – o uso inadequado do celular em sala de aula. A coordenação pedagógica agiu normativamente, todavia esquecendo-se do foco de sua atividade dentro da instituição escolar: aprendizagem.

É possível dizer, a partir do estudo dos escritos de Foucault, que o poder, em si mesmo, não existe. Segundo Machado (1979), Foucault ao lidar com o poder, transita em um campo de questões que envolvem a definição e a operacionalização de conceitos pouco ou quase nunca utilizados pelas análises históricas tradicionais. Foucault (1979) não considera o poder como uma estrutura que possua existência pré-determinada universal e única (as relações de poder alteram-se conforme a época, conforme a situação). Para ele o que existe são práticas e relações de poder, que se disseminam por toda extensão social. Logo, o poder é sempre relacional, não existindo fora de uma relação.

O autor mostra que, na história da humanidade, conceitos foram tomados como verdades e, na continuidade os mesmos deixaram de ser satisfatórios, surgindo novos conceitos, fundados a partir dos anteriores. Mas que no interior do poder – considerado uma verdade –houve uma modificação global. Foucault (2009a, p. 253-254) afirma que:

Os mecanismos de poder são muito mais amplos que o simples aparelho jurídico, legal, e que o poder se exerce através de procedimentos de dominação que são muito numerosos. [...] As relações de poder são aquelas que os aparelhos de Estado exercem sobre os indivíduos, mas é também a que o pai de família exerce sobre sua mulher e seus filhos, o poder que o médico exerce, o poder que o notável exerce, é o poder que o patrão exerce nas fábricas sobre os operários. [...] Não há, portanto, um lugar único de onde sairiam como por emanção todas essas relações de poder que, afinal, tornam possível a dominação de uma classe sobre a outra, de um grupo sobre outro.

Para o autor, as relações de poder, estão presentes em todo o cotidiano das pessoas. Ele se relaciona com o saber vigente. Há uma articulação entre o saber com o poder e vice-versa: “Não é possível que o poder se exerça sem saber, não é possível que o saber não engendre poder” (Foucault, 1979, p. 142). Quer seja, o poder implica a constituição correlativa de um saber que o sustente.

Desse modo, no caso relatado, é isso que vemos funcionando quando a coordenação, legitimada pelos saberes que respaldam os papéis, funções e hierarquias dos profissionais da educação, age de um lugar do qual emana o poder de punir o aluno, atuando como quem objetiva corrigi-lo.

O exercício do poder é extremamente complexo e cheio de implicações, revestindo-se de muitas faces podendo ser sentido e/ou exercido de diferentes formas. É nas relações que se inscrevem na prática das instituições que o poder pode ser visto, sentido e avaliado. Importa analisar essa teia de relações de poder que circundam a sociedade, onde a organização minuciosa das coisas no tempo e no espaço, disciplinariza, controla e produz o sujeito.

Há, contudo, situações em que a coordenação está sujeita a exercícios de poder externos, bastante visível quando, por exemplo, a Supervisora de Gestão Escolar foi à instituição para uma visita técnica, realizando cobranças da gestão em relação à inserção de dados no sistema do MEC – Ministério da Educação – que, segundo ela, deveriam ser feitas pelos gestores, mas que foram realizadas pela coordenação. Desempenhando essa função sob tal processo de controle e vigilância, a coordenação fora submetida, pela pessoa representante da Secretaria do Estado de Educação, que tem legítima autoridade para solicitação de documentos, cumprimento de prazos, registros, relatórios, procedimentos diversos conforme a situação. A supervisora, neste momento, exercia esse poder de cobrar e punir, um poder de controle regulador e normatizador.

Se ora a coordenação tem o poder de analisar, julgar, cobrar, instituir, ora ela também está subjugada a um poder maior que pode exercer sobre a coordenação e a escola, um poder cuja verdade legitimada socialmente é ainda maior do que a dela. Nota-se que todos os poderes são socialmente instituídos; foram assim legitimados. São frutos de saberes que a constituíram como verdade.

Vemos que nas relações de poder onde um indivíduo sente-se privilegiado, comumente usa de coercitividade para agir sobre outrem. “Poder que corre o risco, quando se excede, quando rompe os termos do contrato, de se tornar opressivo. Poder-contrato, para o qual a opressão seria a ultrapassagem de um limite” (Foucault, 1979, p. 177). Nesse contexto, a Coordenação Pedagógica assume o papel de interventora das relações de poder postas em xeque, isentando os gestores de responsabilidades ou de culpabilidades. A Coordenação Pedagógica, nestas situações, não é vítima das relações de poder, é corresponsável pela atuação da supervisão que, nesse momento, utiliza-se da norma e registra a ocorrência; usa do poder a ela instituído para resolver a situação que se apresenta.

Na realidade escolar, o coordenador pedagógico, que posicionado na escala intermediária hierárquica da gestão, como afirma Santos e Oliveira (2007) exerce e sofre ao mesmo tempo influências das relações de poder existentes nas relações sociais dentro da escola. Ele está próximo aos professores, devido seu trabalho de caráter pedagógico, acompanha o desempenho de estudantes, acompanha o planejamento docente, objetivando a aprendizagem dos integrantes desse processo. O poder disciplinar tem sido considerado essencial para o desempenho satisfatório desse objetivo pedagógico. Por meio de suas verdades instituídas, ele regula os corpos tornando-os suscetíveis às exigências apresentadas naquele determinado momento histórico.

Todos os discursos de verdade remetem a um tipo de poder. Não existe saber – nem mesmo ciência – que não exprima ou não implique em ato um poder em vias de se exercer. Foucault (1979, p. 179) afirma:

(...) em qualquer sociedade, existem relações de poder múltiplas que atravessam, caracterizam e constituem o corpo social e que estas relações de poder não podem se dissociar, se estabelecer nem funcionar sem uma produção, uma acumulação, uma circulação e um funcionamento do discurso. Não há possibilidade de exercício do poder sem uma certa economia dos discursos de verdade que funcione dentro e a partir desta dupla exigência. Somos submetidos pelo poder à produção da verdade e só podemos exercê-lo através da produção da verdade.

Portanto, há discursos de verdade que as sociedades produzem a cada instante. Todavia, essas produções de verdade, não podem ser analisadas isoladamente, ou longe das relações e dos mecanismos de poder, pois são tais mecanismos que permitem as produções de verdade. As histórias individuais são produzidas nessa relação de poder e saber, logo o indivíduo é produto dessa relação.

O saber produz verdade, assim a instituição também produz verdade: “é que a verdade não existe fora do poder ou sem poder [...] a verdade é deste mundo, ela é produzida nele graças às múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder” (Foucault, 1979, p. 12). Logo, a própria verdade é exercício de poder.

Na sociedade há inúmeras formas de estabelecer relações de poder, assim há também conflitantes relações de forças e lutas diárias, que auxiliam, testificam, legitimam, justificando poderes instituídos. Afinal, o que seria do poder político e econômico, se não houvesse mecanismos que o auxiliam em sua própria manutenção e legitimação?

Foucault (1979) analisou o poder em sua microfísica, onde a atenção está voltada para as pequenas relações e não para os grandes

movimentos políticos. As instituições são a sustentação das relações de poder e se fortalecem mutuamente, como a familiar, a religiosa, a educacional, a médica, a administrativa, a política. Haja vista que não há saber neutro, sem politização; as relações de poder nas microesferas reproduzem a verdade-saber-poder instituídos pela sociedade capitalista.

Há legitimidade para o poder, pois “o que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso” (Foucault, 1979, p. 8). A noção de repressão é ineficiente para demonstrar o que há de produtor no poder. As relações de poder permeiam as do saber, induzem ao prazer, veiculam verdades; elas são as redes produtivas que atravessam o corpo social.

O coordenador pedagógico, ou o professor coordenador, realiza uma espécie de ponte entre a direção, corpo docente e corpo discente. Ou seja, as funções do coordenador pedagógico estão diretamente ligadas ao processo de ensino e de aprendizagem – o processo pedagógico. Na escola contemporânea é desejável um coordenador pedagógico com maior flexibilidade diante das situações que se apresentam que objetive a gestão democrática dos envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem.

Segundo Oliveira (2009, p. 3):

Essa posição intermediária na hierarquia escolar pode gerar conflitos entre o coordenador pedagógico e o grupo de professores, ou o coordenador pode optar por aplicar estratégias de aproximação de cunho relacional (...) com perfil de liderança em gestão escolar.

Cabe ao coordenador fazer parte da equipe de gestão e responsabilizar-se pelos resultados obtidos nas diversas avaliações da aprendizagem e de rendimento que são cada vez mais importantes para a educação no Brasil.

O coordenador pedagógico exerce o acompanhamento das atividades que almejam a aprendizagem dos estudantes. Observando, vigiando tanto docentes – no que tange ao comprometimento dos mesmos no alcance dos objetivos propostos em sua disciplina –, quanto discentes – no reconhecimento dos seus direitos e deveres enquanto cursista do ensino regular dessa instituição escolar.

Acompanhando algumas situações pudemos perceber que o coordenador pedagógico não só observa as relações de poder presentes na instituição, como também age de forma regulativa, normativa, corretiva, quando não punitiva, no exercício de sua atividade – muitas vezes com uma atuação distante do caráter pedagógico de sua função – o que seria primordial dentro desse ambiente educacional.

O coordenador pedagógico age, com frequência, utilizando-se do poder de fazer cumprir a norma. Logo, é capaz de examinar, classificar e decretar punições para os que não se enquadrarem nos padrões que a instituição julga ser a normalidade. Um poder regulador, que vez por outra se sobrepõe à função primeira de fazer-se pedagógico. Mas é tanto sujeito, quanto assujeitado nas relações de poder entre gestores, docentes e discentes. Não raros são os casos, em que assume o papel de apaziguador (quando não fomentador) dos conflitos nas relações de poder entre outros segmentos e situações que compõem a realidade escolar.

À Coordenação Pedagógica, mesmo tendo uma série de atribuições ainda pode ser conferida a de gerenciar relações de poder que se estabelecem no cotidiano escolar. Mesmo que não tenhamos encontrado variedade de reflexões a respeito em outras pesquisas, esta é uma tarefa que vem fazendo parte de seu cotidiano escolar – que merece atenção por parte dos que pensam e atuam na educação.

Foi possível ainda verificar na análise, durante a pesquisa desenvolvida, que a coordenação pedagógica não pode – nem poderia se quisesse – se colocar neutra nas correlações e nas práticas de exercício de poder; ela não é mera expectadora das situações. Ao contrário, além de estar inserida no âmago das relações de poder, muitas vezes exerce sua função pedagógica com caráter apenas coercitivo, embora se preocupando genuinamente com a instituição escolar e o direcionamento de suas ações.

Essa criticidade em relação a atuação do coordenador pedagógico torna-se importante e essencial, pois na busca do cumprimento de tal função, as relações de poder que são exercidas pelos gestores, podem assumir aspectos reguladores/normatizadores, corretivos/punitivos, ou pedagógicos. Assim, o coordenador estabelece-se em meio a relações de interação social tanto em vínculos afetivos, pedagógicos, hierarquizados ou não institucionalmente, quanto atua diante dos conflitos que ocorrerem no cotidiano escolar. As relações entre os profissionais e discentes da instituição escolar podem ser de aceitação ou de resistência ao sistema ali presente. Nesse contexto, subjazem as relações de poder que permeiam tais processos, bem como a ação do coordenador pedagógico.

A imposição de força sobre o corpo do indivíduo acaba por conferir a sujeição à obediência, aceitação das regras e normas sem primeiro provocar a reflexão crítica e ética de si mesmo. A imposição de saber sobre o corpo incide, no limiar da escolarização, na obrigatoriedade da frequência à instituição escolar, sem conferir-lhe significados que a torne ética, instigante ou reflexiva o suficiente para ressignificá-la vida afora.

Pensando com Foucault podemos refletir sobre o modo como atuamos sobre nós mesmos e sobre os outros. Podemos nos perguntar sobre os modos pelos quais nos tornamos sujeitos. Somos sujeitos no sentido de assujeitamento, mas também somos sujeitos no sentido de que nos produzimos a nós mesmos, produzimos a história, as instituições, os espaços em que atuamos. Assim, nós também produzimos as relações de poder. Não há um sujeito essencial que estaria alienado por ideologias, por relações de poder que encobririam sua visão da realidade.

Tal análise permitiu ter uma nova visão acerca da atuação do coordenador pedagógico, no exercício de suas funções: no interior das correlações de força, ele exerce poder cotidianamente nas relações que se estabelecem na escola. De um lado o senso comum afirmava que éramos apenas espectadores, talvez vítimas, dos exercícios de poder e grandeza de alguns. De outro lado, os resultados dessa pesquisa nos mostram o que o poder é múltiplo quanto ao ponto de onde se origina e para onde se dirige; é difusamente distribuído entre os diversos pontos nas relações cotidianas. Embora às vezes pareça se ocultar, ele está presente em todas as relações.

O coordenador pedagógico é de fato o sujeito que com a função que exerce, e em conjunto com os docentes, pode produzir um encontro fértil de significados, colocando as relações de poder estabelecidas no ambiente escolar sob um novo olhar, e promovendo a reflexão da *práxis* docente e institucional.

Referências

FERREIRINHA, Isabella Maria Nunes; RAITZ, Tânia Regina. As relações de poder em Michel Foucault: reflexões teóricas. **RAP**, Rio de Janeiro, v. 44, n. 2, p. 367-83, mar./abr. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rap/v44n2/08.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2014.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas**: uma arqueologia das ciências humanas. Tradução Salma Tannus Muchail. 8. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. O poder, um magnífico animal. *In*: MARÇAL, Jairo (org). **Antologia de Textos Filosóficos**. Curitiba: SEED-PR, 2009a. p. 247-257.

FOUCAULT, Michel. Poder e saber. *In*: MARÇAL, Jairo (org). **Antologia de Textos Filosóficos**. Curitiba: SEED-PR, 2009b. p. 230-246.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão, tradução de Raquel Ramalhete. 41. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

MACHADO, Roberto. Por uma genealogia do poder (Introdução). *In*: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 7. ed. Tradução Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979. p. VII-XXIII.

MARÇAL, Jairo (org.). **Antologia de Textos Filosóficos**. Curitiba: SEED-PR, 2009.

OLIVEIRA, Jane Cordeiro de. A identidade do coordenador pedagógico: um estudo nas escolas públicas municipais da cidade do Rio de Janeiro. **Revista Cocar**, Belém, v. 3, n. 5, 2009. Disponível em: <http://paginas.uepa.br/seer/index.php/cocar/article/viewFile/67/66>. Acesso em: 20 out. 2014.

PEREIRA, Sandra Regiane Rodrigues. **O coordenador pedagógico e as relações de poder na escola**. 2015. 42 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Coordenação Pedagógica) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2015.

SANTOS, Lucíola; OLIVEIRA, Nilza Helena. O coordenador pedagógico no contexto de gestão democrática da escola. *In*: SIMPÓSIO BRASILEIRO, 23., 2007, Porto Alegre. **Anais [...]**. Porto Alegre: ANPAE, 2007. Disponível em: http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/247.pdf. Acesso em: 20 out. 2014.



Delineando os desafios da Coordenação Pedagógica nas escolas municipais de Bataguassu e Brasilândia/MS

Maria do Socorro Sales Felipe Bezerra¹

Resumo

O presente artigo analisa as questões que envolvem o trabalho do coordenador pedagógico, buscando os elementos que definem sua função, a partir da análise comparativa entre dois estudos desenvolvidos no Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica/UFMS oferecido no período 2013/2015 sobre a função da Coordenação Pedagógica em escolas públicas de Bataguassu/MS e Brasilândia/MS. O objetivo foi identificar como esta função vem encontrando seu significado no interior das escolas diante dos desafios inerentes às transformações da sociedade. Foram estudados os principais documentos da política educacional e teóricos sobre o assunto. O estudo permitiu concluir que o trabalho do coordenador pedagógico necessita de um equilíbrio em sua função para que não fuja da concepção pedagógica, mas que também o vincule ao conhecimento do todo da escola.

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Professora e Orientadora do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica/UFMS.

Introdução

O trabalho do coordenador pedagógico parece perpassar pelos principais segmentos da escola; isto fica claro nos relatos dos entrevistados nas pesquisas estudadas. Implica, neste sentido, o que apontam os documentos norteadores sobre o tema, a partir da década de 1990, onde a gestão educacional assume importante indicativo de qualidade da educação, perspectiva que se alinha aos parâmetros e metas preconizadas nos documentos da política educacional em curso.

As fontes para este artigo são pesquisas realizadas por coordenadores pedagógicos que participaram do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica/UFMS, no período de 2013/2015 que trazem a configuração da função do coordenador pedagógico em escolas públicas de Bataguassu e Brasilândia, municípios do estado de Mato Grosso do Sul. Esses estudos utilizaram questionários estruturados e abertos com os coordenadores pedagógicos, visando identificar a rotina dos coordenadores pedagógicos e o acompanhamento da prática que ocorre nas unidades escolares estudadas. Foi selecionado um total de doze sujeitos, nos quais, cinco referentes ao trabalho de Reis e Dovale (2014) e sete ao de Lima, Souza e Leôncio (2015).

O destaque a estes trabalhos refere-se aos aspectos semelhantes e complementares entre si, embora incidam em diferentes contextos sociais e escolares. Os estudos reconhecem que a função do coordenador pedagógico no processo educativo permanece indefinida há muito tempo trazendo para o cotidiano questões que comprometem a execução das tarefas, acentuando a dicotomia existente entre teoria e prática.

Para dialogar, destacam-se autores que introduzem definições teóricas sobre a prática docente, entre os quais: Piletti (1998), Nóvoa (2001), Libâneo (2004), Veiga (2008) e Pinto (2013). O artigo está dividido em duas partes que apresentam os principais elementos da prática e da formação continuada para que o coordenador pedagógico desenvolva as atividades decorrentes de seu papel no processo de melhoria da educação.

1. Coordenador Pedagógico: elementos para sua prática

É histórica a relação entre escola e sociedade. Na medida em que esta exige uma nova postura das relações sociais, implica diretamente em mudanças na escola. Naturalmente, os agentes desta mudança integram a própria sociedade sendo, portanto, a escola responsável pela transformação. Dentro do conjunto dos agentes de transformação, o professor investido na função de coordenador pedagógico é uma figura importante neste processo.

Os objetivos educacionais prescritos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996) abriram margem para a difusão da prática reflexiva associada à proposta de transformação da realidade escolar e o papel social da escola a servir como instrumento pedagógico crítico (Veiga, 2008, p. 16). Segundo Veiga (2008), para que haja uma efetiva prática reflexiva são necessários fundamentos coerentes com a realidade e uma prática viável, embasada em teorias metodológicas concretas e assumidas coletivamente.

Segundo Placco, Almeida e Souza (2012) os municípios brasileiros são orientados pelo Ministério da Educação (MEC) e secretarias locais de educação para a elaboração das funções e atribuições

do coordenador pedagógico, nos documentos como Projeto Político Pedagógico (PPP) e leis relativas à educação. Contudo, mesmo com função expressa nestes documentos, reconhecem que na prática a função do coordenador muitas vezes se distancia da configuração essencialmente pedagógica.

É possível visualizar na história da educação brasileira que a função do coordenador pedagógico é mutável às determinações políticas e sociais e, portanto, às exigências da política educacional vigente, o que evidencia que as mudanças ocorridas ao longo do tempo tendem a se harmonizar às exigências da escola moderna, trazendo novas atribuições e, conseqüentemente, incorporando novas expectativas sociais.

Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/1996, as atribuições do corpo pedagógico desempenham funções administrativas, de planejamento, de inspeção, de supervisão e de orientação educacional, que devem ser compartilhadas entre os demais membros da escola (Brasil, 1996, tit. VI, art. 64). Fica evidente que a Coordenação Pedagógica não se limita ao campo essencialmente pedagógico, adentrando em um cenário contraditório, mesclando entre outras tarefas, aquelas indiferentes à produção educativa.

O trabalho de Reis e Dovale (2014) mostra bem este conflito, concorda com a escola enquanto instituição política e social que perpassa a história, exercendo o papel principal no processo formativo do homem, sendo a formação continuada uma importante aliada na disseminação do conhecimento prático e científico. Desta maneira, reconhecem que a escola é o lugar propício para a prática da reflexão e, sem dúvida, da transformação, mas é vulnerável às mudanças ocorridas ao longo do tempo.

Não obstante, um dos aspectos presentes na organização pedagógica na atualidade é a produção de resultados, que pode atuar como instrumento de reflexão e de transformação da prática do coordenador pedagógico, assim como as próprias práticas no cotidiano escolar. É nesta relação entre os instrumentos de reflexão que a formação continuada pode e deve ser articulada com a prática pedagógica e a própria formação em serviço, considerando a busca pela identidade como fundamental para o desenvolvimento dos resultados, conforme define a Lei de Diretrizes e Bases 1996, tit. VI, art. 61 (Reis; Dovale, 2014).

É a partir do alcance destas questões que Reis e Dovale (2014) mostram o papel reflexivo do educador e a relevância da formação continuada em serviço, com base na crítica da realidade, de modo a proporcionar a evolução da prática e do conhecimento **do** e **no** cotidiano escolar.

O trabalho de Lima, Souza e Leôncio (2015, p. 20) complementa a visão de Reis e Dovale (2014) no sentido de que existe a necessidade de definição da identidade do coordenador pedagógico para direcionar as práticas e constituir a sua própria trajetória na história. Portanto, para uma prática deve haver uma identidade que comungue com a teoria, a prática e a reflexão de ambas. Sem dúvida, o direcionamento da prática pedagógica do coordenador pode contribuir para o direcionamento dos objetivos educacionais e escolares.

Talvez a investidura na prática reflexiva possa unir o papel do professor e do coordenador pedagógico, conforme Reis e Dovale (2014, p. 21). Isto porque a reflexão irá incidir sobre um determinado objetivo prático que se torna mais evidente quando são definidas as

atribuições de cada segmento da escola – corpo pedagógico e gestor. Portanto, as autoras entendem que a escola deve construir a função de cada integrante coletivamente, de modo a produzir o equilíbrio das tarefas e garantir o cumprimento dos objetivos pedagógicos.

Ambos os estudos de Reis e Dovale (2014) e Lima, Souza e Leôncio (2015) apontam para a necessidade de regularização da função do coordenador pedagógico na escola, considerando a existência de documentos específicos que preveem atribuições e o papel no processo educativo. Embora a definição da função tenha que ser regulamentada por força da própria organicidade da educação, sinaliza também que o trabalho do coordenador pedagógico ultrapassa o do papel pedagógico da escola.

Pode-se notar que as definições sobre o papel do coordenador pedagógico ainda não são muito claras e se dispersam em meio às demandas do cotidiano escolar. Reis e Dovale (2014) lembram que o coordenador ainda retém indícios da antiga função do inspetor ou supervisor escolar², muito condizentes às tendências tecnicistas e que se mesclam às carências escolares e educacionais atuais. Assim, afirmam que:

A função do coordenador é muitas vezes burocrática, confundida com o do inspetor escolar, onde fica o tempo todo apagando os incêndios da indisciplina escolar em sala de aula e não consegue desenvolver sua função a contento, gerando assim, o sentimento de fracasso e desconforto diante da sua atuação (Reis; Dovale, 2014, p. 21).

² Segundo Pinto (2013) na história da educação a função **inspetor escolar** esteve voltada para a fiscalização do cotidiano da escola, empenhada a partir do período imperial, que mais tarde assumiu outras denominações associadas a novas atribuições como **supervisor escolar**. Somente com a LDB de 1961 (Lei 4.024) é que a função passa a ser profissão regularizada e o supervisor passa a assumir o papel mais pedagógico, junto aos professores.

É evidente que o envolvimento do coordenador pedagógico nas atividades burocráticas e operacionais compromete a função reflexiva, intervindo nitidamente na prática pedagógica. Mas tudo que se refere à organização pedagógica pode ser objeto de construção desta própria organização, o que acaba por cair nas mãos do coordenador, replicam Reis e Dovale (2014). Segundo as autoras, são atribuições muitas vezes estressantes, pois os limites não são postos e toda organização pedagógica e funcional acaba por necessitar de intervenções, forçando a ser obrigação do próprio coordenador.

Lima, Souza e Leôncio (2015, p. 27) mostram que, embora o PPP traga a definição da função do coordenador pedagógico, o Regimento Escolar acrescenta os afazeres administrativos e funcionais, como a substituição de professores e resolução de problemas disciplinares dos alunos. Esta conjuntura compromete a própria compreensão do que vem a ser a função do coordenador no cotidiano escolar, o que produz a falta de clareza e acaba sobrecarregando a sua rotina, dificultando o pensar nas deficiências e carências do trabalho do professor, bem como na sua própria formação e orientação pedagógica. Portanto:

[...] para que possa cumprir com o seu papel e coordenar a formação efetiva de seus professores, é oportuno ao coordenador pedagógico assumir (*sic*) sua identidade e ter (*sic*) sua função clara e bem definida, promovendo estratégias que permitam avaliar as práticas desenvolvidas em sala de aula e direcioná-las para que obtenham resultado satisfatório no ensino aprendizagem (Lima; Souza; Leôncio, 2015, p. 22).

O planejamento é o passo importante para a reflexão que deve subsidiar a prática, de modo a cumprir os objetivos educacionais e escolares, agindo como instrumento mediador entre teoria e prática.

Uma importante colocação de Lima e Santos (2007) diz que as funções do coordenador pedagógico estão ligadas ao planejamento, aperfeiçoamento profissional, articulação das discussões, estímulo e assistência ao andamento das atividades pedagógicas e ao acompanhamento do professor. Lima, Souza e Leôncio (2015, p. 22) também apontam esta relação:

O coordenador organiza juntamente com os professores reuniões para estudo, observa os planejamentos realizados, sugere intervenções, favorece trocas de experiências e adaptações à escola. É imprescindível que o coordenador gerencie o ensino, dando suporte pedagógico para toda a comunidade escolar, fazendo o uso de seus conhecimentos gerais e específicos para desenvolver atividades coletivas que visam resultados positivos para o processo de ensino aprendizagem e consequentemente a melhoria da qualidade da educação.

Observa-se uma dificuldade de definir o papel do coordenador pedagógico na prática, o que exacerba a dicotomia entre teoria/formação e prática. Neste sentido, Lima, Souza e Leôncio (2015) chamam a atenção para o posicionamento de Libâneo (2004), que destaca a importância da integração da função da Coordenação Pedagógica para a articulação e a convergência dos esforços e objetivos da escola. A colocação de Libâneo (2004) demonstra ser uma tentativa de equilíbrio entre teoria/formação e prática.

Reis e Dovale (2014, p. 23) complementam o pensamento de Lima, Souza e Leôncio (2015) ao definirem a necessidade de uma ação planejada. Posicionamento que toma como base as ideias de Jesus (2012), que associa o trabalho pedagógico do coordenador ao acompanhamento da prática de planejamento e avaliação, à diversidade de pensamento e à articulação coletiva.

Reconhece-se que a complexidade destas funções arraigadas no passado tende a ser multifacetada, como afirmam as autoras Reis e Dovale (2014) e Lima, Souza e Leôncio (2015), mas que é necessário considerar a especificidade de cada realidade escolar em primeiro lugar.

Assim, a relação intensa e objetiva comprova a reciprocidade na relação entre prática e formação. Desta maneira, a reflexão cotidiana e a formação em serviço se tornam importantes no processo de formação continuada, que consideram como base os referenciais, as diretrizes, o PPP e demais planos de orientações pedagógicas (Reis; Dovale, 2014, p. 34).

2. Coordenador Pedagógico: Elementos para sua Formação

Algumas teorias identificam o papel contraditório da escola. Enquanto seguidor de ideias marxistas³, Louis Althusser (1985) mostra que a escola é o principal aparelho ideológico do Estado, pois está associada à organização capitalista para a propagação da sua ideologia, uma vez que a burguesia, para manter-se no poder, manipula as estruturas sociais em função da manutenção das suas condições.

Por outro lado, a escola também é o espaço de humanização e libertação como defendem Paulo Freire e Miguel Arroyo, uma vez que cada escola deve responder às demandas da sua própria comunidade, por meio de um currículo orientador mais amplo. Portanto, a

³ As ideias marxistas sobre a relação Escola e Estado indicam que a escola é o principal instrumento de manutenção da ideologia burguesa. A partir das ideias de Karl Marx e Friedrich Engels, outros seguidores difundiram seus pensamentos com base nas vivências ou contextos observados, o que resultou em novas perspectivas marxistas, principalmente ao longo do século XX.

escola enquanto instituição de formação do indivíduo para a vida em sociedade responde aos interesses do Estado capitalista ao mesmo tempo em que reproduz e transforma a sociedade.

Destaca-se neste sentido a importância do planejamento da ação do coordenador pedagógico, que atua como instrumento da transformação da sociedade. Piletti (1998) considera o acompanhamento e a interatividade como dimensões da ação pedagógica do coordenador, sendo que o planejamento deve perpassar por todo o processo educativo em um movimento recíproco. Orsolon (2006) complementa a ideia de Piletti (1998) e divide as funções em duas dimensões: éticas e políticas.

O coordenador, quando planeja suas ações, atribui um sentido a seu trabalho (dimensão ética) e destina-lhe uma finalidade (dimensão política) e, nesse processo de planejamento, explicita seus valores, organiza seus saberes para realizar suas intenções político-educacionais. Exerce, portanto a consciência de sua sincronicidade. Esse movimento é gerador de nova consciência, que aponta para novas necessidades, gera novas interrogações, propicia novas construções e novas transformações (Orsolon, 2006, p. 20).

Nesta empreitada por uma prática transformadora, Reis e Dovale (2014) e Lima, Souza e Leôncio (2015) demonstram que a função do coordenador pedagógico persegue a complexa rotina escolar, que deflagra algumas ferramentas necessárias para que se coloque em curso o processo de transformação da escola.

O primeiro instrumento pedagógico do coordenador é o PPP, que apesar de ser construído coletivamente muitas vezes parece menosprezado no cotidiano escolar, seja pela questão de incompatibilidade com a realidade escolar – embora decorrente das discussões outrora

constituídas para sua própria elaboração – ou pela fadiga do cotidiano, que resulta da combinação da sobrecarga de tarefas e da acomodação do saber docente (Reis; Dovale, 2014, p. 33). É a partir do PPP que se define o papel dos integrantes da escola, as necessidades, as expectativas e as ações favoráveis à transformação da realidade escolar, fazendo parte do processo reflexivo contínuo e dinâmico.

Sendo um recurso permanente de reflexão, o PPP deve fugir da construção mecânica e instrumental, buscar atuar na superação dos conflitos, das relações competitivas e autoritárias, romper com a racionalidade burocrática e com a divisão do trabalho hierarquizado (Veiga, 2008, p. 15). Importante esta colocação, pois o PPP aproxima os profissionais da educação à realidade escolar e às possibilidades pedagógicas, destacando o diálogo como recurso fundamental, não devendo ser jamais somente um elemento decorativo nos arquivos da escola.

Conforme Reis e Dovale (2014), alguns instrumentos de trabalho contribuem para o processo de articulação na escola, observados na escola estudada em Bataguassu/MS, os quais merecem destaques: Fichas de Acompanhamento dos Alunos; Livro de Ata de Assuntos Diversos; Livro de Registro das Reuniões; e, Caderno Individual. Tais instrumentos são demonstrativos da importância do diagnóstico da realidade escolar e a conformidade ao PPP, pois o acompanhamento do cotidiano é a ação-chave para a reflexão necessária para a transformação.

A análise dos questionários aplicados em ambos os trabalhos também revelou tensões quanto às expectativas dos coordenadores relacionadas à efetividade do PPP e à importância do diálogo en-

tre coordenação e ação pedagógica. Tais tensões não puderam ser destacadas nesses trabalhos devido a limitação dos objetivos, mas demonstraram que há desequilíbrios nas funções do coordenador pedagógico, causadores de tensões entre membros da escola.

Para que se perpetue a relação entre prática e reflexão é necessário o diálogo com os conceitos difundidos e organizados no sistema educacional nacional. Lima, Souza e Leôncio (2015) mostram que nas escolas estudadas, atuam programas de formação oferecidos pelo governo federal na área das tecnologias, alfabetização, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e elaboração de projetos, bem como o desenvolvimento de estudos através do incentivo da Secretaria Municipal de Educação de Brasilândia/MS (SEMEC/Brasilândia).

As autoras lembram que são discutidos regularmente os assuntos pertinentes ao fundamento pedagógico na Hora Atividade buscando associá-la ao cotidiano escolar, mas que dependem do empenho realizado pela coordenação pedagógica, pelo qual implica numa série de questões. Contudo, mesmo com estas contradições, a definição da função encontra-se disponível nos PPPs das escolas estudadas com caráter de articulação, como dispõe o PPP de uma das escolas:

Coordenação Pedagógica é o órgão responsável pela função destinada a superintender, articular e supervisionar a estrutura, a organização e funcionamento pedagógico da Unidade Escolar, em articulação com a direção (Brasilândia, 2007, p. 8).

Outro espaço que contribui para a formação continuada são as Atividades Integradas, que acontecem mensalmente e onde são discutidos os planejamentos pedagógicos e as reflexões temáticas de interesse dos professores (Lima; Souza; Leôncio, 2015, p. 29). As

autoras deixam claro, que as trocas de experiências enriquecem o fazer pedagógico e que trazem resultados efetivos por meio dos cursos de capacitação oferecidos pela SEMEC/Brasilândia.

Observa-se que para a formação pedagógica do profissional em educação é necessária a formação teórica e prática dentro de uma organização sistemática de cursos para este fim, que tenha a reflexão do cotidiano escolar como uma das premissas necessárias para transformar a realidade da escola. Contudo, mesmo com estes instrumentos de reflexão, o trabalho do coordenador pedagógico por um lado se restringe ao fazer escolar e, por outro, amplia o fazer pedagógico, por meio da abrangência da experiência e do conhecimento que a própria lhe proporciona.

Considerações Finais: desafios e perspectivas

Os estudos evidenciaram os desafios da Coordenação Pedagógica na escola brasileira, que atuam como parte do processo de transformação social. Tal transformação começa a partir da prática reflexiva e destaca a formação continuada como instrumento importante para a articulação da prática pedagógica e para a formação em serviço.

A função do coordenador reserva questões que implicam em sua prática, no que tange: a reflexão, a valorização da formação em serviço, a necessidade de definição da identidade do trabalho, a construção coletiva da função e a delimitação das atribuições pedagógicas em detrimento das atividades burocráticas. Reconhece-se que embora a formação e a prática estejam imbricadas no processo educativo, elas se dispõem em um movimento sincrônico, onde os

desafios são coletivamente compartilhados, assim como as atribuições e os resultados.

De modo geral, o papel do coordenador pedagógico não escondeu suas contradições. Flagrou-se um distanciamento das funções do coordenador pedagógico às questões propriamente pedagógicas, que dependem das condições escolares e de formação, estruturais e contextuais em que situa cada escola.

Reconhece-se a necessidade de uma “ação organizada”, por meio de uma visão sistêmica e abrangente da realidade escolar, para que a função não fuja da concepção pedagógica e acabe por resultar no trabalho secundário e eminentemente burocrático.

Em ambos os trabalhos, mesmo tendo conhecimento sobre o papel desempenhado pelo coordenador pedagógico e os parâmetros basilares da sua função, ainda não há um consenso sobre a definição de suas ações e que esta situação pode causar consequência grave para a escola. O que se sabe, é que cada escola tem um contexto social distinto e age diferentemente sobre cada realidade, isto porque a escola parece estar viva, sendo reflexo social da comunidade à qual está inserida e que atende.

Os estudos permitiram concluir que diante dos desafios que assolam o cotidiano da profissão do coordenador pedagógico há, indiscutivelmente, uma relação intensa e objetiva que comprova a reciprocidade na relação entre prática e formação. Destaca-se também a ideia subjacente da prática transformadora debatida nos estudos coletivos dessas escolas, mas revela dificuldades no processo de difusão desta perspectiva. Razões que não foram facilmente identificadas, pois os estudos não aprofundaram a temática em suas diferentes

dimensões, mas foi possível perceber que estas dificuldades vão além da organização pedagógica da escola e partem para uma perspectiva complexa de coordenação escolar integrada ao contexto da escola.

É o desafio do trabalho do coordenador pedagógico a cada dia, pois vem sendo o ponto chave da ação e transformação da escola. Isso requer um olhar criterioso sobre a prática diante da organização do trabalho pedagógico, superando as velhas, porém ainda pujantes debilidades da função e as dificuldades no processo do desenvolvimento reflexivo da prática.

Referências

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de estado**: Nota sobre os aparelhos ideológicos de estado. 3. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN). Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, n. 248, Seção 1, p. 27833-27841. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-normapl.html>. Acesso em: 1 set. 2015.

BRASILÂNDIA. **Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Municipal Arthur Hoffig**. Brasilândia/MS, 2008.

JESUS, Aparecida Souza Ferreira. **A atuação do Coordenador Pedagógico na garantia do direito à Educação com Qualidade Social**: algumas reflexões. 2012. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da escola**: Teoria e Prática. 5. ed. rev. ampl. Goiânia: MF livros, 2004.

LIMA, Hélida Rodrigues de; SOUZA, Lucimar Barbosa de Jesus; LEÔNCIO, Maristela Castilho. **O Coordenador Pedagógico como Agente**

de Formação Continuada: um estudo nas escolas municipais Arthur Hoffig e Paulo Simões Braga. 2015. 42 p. Trabalho desenvolvido no Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Coordenação Pedagógica/UFMS, 2015.

LIMA, Paulo Gomes; SANTOS, Sandra Mendes. O Coordenador Pedagógico na Educação Básica: Desafios e Perspectivas. **Educere et Educare**, jul./dez. 2007.

NÓVOA, Antônio. O Professor Pesquisador e Reflexivo. *In: Salto para o Futuro*. Entrevista concedida em 13 de setembro 2001. Disponível em: <http://tvescola.mec.gov.br/tve/salto/interview;jsessionid=C66C4B33F8CE-C7AEC987785B479CE894?idInterview=8283>. Acesso em: 15 ago. 2016.

ORSOLON, Luzia Angelina Marino. O Coordenador/formador Como um dos Agentes de Transformação da/na Escola. *In: ALMEIDA, Laurinda Ramalhos de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (orgs.). O Coordenador Pedagógico e o Espaço da Mudança*. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006. p. 17-26.

REIS, Iracema de Souza; DOVALE, Regina Duarte de Barros. **O Coordenador Pedagógico Frente à Formação Continuada:** o desafio da prática reflexiva na Escola Municipal Marechal Rondon Polo e Extensões. 2014. 60 f. Trabalho desenvolvido no Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Coordenação Pedagógica/UFMS.

PILETTI, Nelson. **Estrutura e funcionamento do ensino fundamental**. São Paulo: Ática, 1998.

PINTO, Umberto de Andrade. **Pedagogia Escolar:** coordenação pedagógica e gestão educacional. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. O Coordenador pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 147, p. 754-771, set./dez. 2012.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Educação Básica:** Projeto Político-Pedagógico; Educação superior: Projeto Político-Pedagógico. 3. ed. Campinas: Papirus, 2008.



As Contribuições da Coordenação Pedagógica Frente às Diferentes Nuances do Trabalho Didático

Maria Angélica Cardoso¹

Augusto Francisco Teixeira²

Rosana Dias de Matos³

Vanessa Perpetuo dos Santos⁴

Lúcia Altina Cardoso Diniz Jorge⁵

Jociane Aparecida Ferreiro Pinheiro de Andrade⁶

Sonia Aparecida Verga Brumatti⁷

Tânia Maria Tafarelo Rodrigues Araújo⁸

¹ Professora doutora lotada na FAED/UFMS, orientadora dos seis Trabalhos de Conclusão de Curso que foram analisados neste capítulo.

² Especialista em Coordenação Pedagógica. Coordenador pedagógico na rede pública de ensino do município de Nova Andradina /MS.

³ Especialista em Coordenação Pedagógica. Coordenadora pedagógica na rede pública de ensino do município de Nova Andradina/MS.

⁴ Especialista em Coordenação Pedagógica. Coordenadora pedagógica na rede pública de ensino do município de Nova Andradina /MS.

⁵ Especialista em Coordenação Pedagógica. Coordenadora pedagógica na rede pública de ensino do município de Jateí /MS.

⁶ Especialista em Coordenação Pedagógica. Coordenadora pedagógica na rede pública de ensino do município de Jateí /MS.

⁷ Especialista em Coordenação Pedagógica. Coordenadora pedagógica na rede pública de ensino do município de Dourados/MS.

⁸ Especialista em Coordenação Pedagógica. Coordenadora pedagógica na rede pública de ensino do município de Dourados/MS.

Resumo

Este trabalho buscou identificar as contribuições do (a) coordenador (a) pedagógico (a) frente às diferentes nuances do trabalho didático em escolas públicas sul-mato-grossenses. A principal função atribuída a este profissional é a de articular o processo de formação dos docentes e se responsabilizar pelo processo de ensino e de aprendizagem dos alunos. No entanto, o acúmulo de tarefas que recai sobre ele acaba por desviá-lo de sua principal função. No contexto camponês, frente à mudança significativa no currículo, pode-se verificar quão essenciais foram as contribuições pautadas nas atribuições que são dadas ao coordenador das escolas do campo. Já na modalidade Educação de Jovens e Adultos, concluiu-se que embora o coordenador fizesse o acompanhamento do trabalho docente, deixava a desejar quanto à formação continuada e à mediação no processo de ensino. No terceiro caso tem-se o desafio de superar a desmotivação discente, impulsionando coordenadores e professores a buscar novos conhecimentos, trocar experiências, pesquisar, dialogar. Na Educação Infantil, a necessidade de trabalhos lúdicos, com materiais concretos e a importância do processo de alfabetização e letramento ser gradativo, levaram os coordenadores a se munirem de sólidos conhecimentos e transmiti-los, principalmente aos pais, mostrando-lhes que esta fase não pode ser desrespeitada e tampouco sofrer rupturas, especialmente na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Nas considerações finais foram destacados três pontos fundamentais, quais sejam: a) as atribuições do coordenador devem ser bem definidas o que permitirá melhores contribuições; b) para bem contribuir faz-se necessário que esses profissionais estejam munidos de sólidos conhecimentos ou, conforme Saviani, sólida fundamentação teórica; c) é preciso que os trabalhos pedagógicos sejam organizados de forma a promover práticas pedagógicas coletivas e participativas, principalmente através da atuação do coordenador enquanto articulador de ações educacionais na perspectiva do trabalho colaborativo.

Introdução

São muitas as atividades pedagógicas desenvolvidas no interior da escola. Em relação direta com os alunos estão os professores. A eles cabe ensinar, transmitir, da melhor forma possível, os conhecimentos históricos e significativos, garantindo que o aluno os apreenda. Em relação direta com o professor está o coordenador, ao qual cabe, dentre outras funções, planejar e acompanhar a execução de todo o processo didático da instituição escolar.

Sabemos que são muitas as funções a ele atribuídas, contudo, para Almeida e Placco (2011) ao coordenador pedagógico competiria:

Como articulador, seu papel principal é oferecer condições para que os professores trabalhem coletivamente as propostas curriculares, em função de sua realidade, o que não é fácil, mas possível;

Como formador, compete-lhe 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.

São sutis as diferenças entre articular, formar e transformar. Também são sutis as diferenças entre as atribuições dadas ao coordenador e suas reais contribuições? Para tentar responder a esta questão é que reunimos seis pesquisas realizadas no Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Coordenação Pedagógica da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, objetivando desvelar as contribuições do(a) coordenador(a) pedagógico(a) no desenrolar

das diferentes nuances do trabalho didático em escolas públicas sul-mato-grossenses. Começemos por uma escola do campo localizada em um distrito do município de Dourados, MS.

1. A coordenação pedagógica frente à mudança curricular em uma escola do campo⁹

A análise da mudança curricular ocorrida em uma escola do campo permitiu a Nolasco (2014) identificar tanto as implicações que tal mudança ocasionou no processo de ensino e de aprendizagem quanto as contribuições da coordenação pedagógica neste momento.

A Escola pesquisada é estadual,

[...] com sede em um distrito do município de Dourados, Estado de Mato Grosso do Sul, funciona desde 1955, tendo sido criada através do decreto nº 987 de 19/09/60, conforme D.O. nº.13.845 de 29/09/60. A partir de 01/01/2012 conforme Resolução/SED nº. 2507 de 29/12/11, a Escola passou a atuar na modalidade Educação Básica do Campo. Essa adesão ocorreu pelo fato de a escola estar situada em um distrito, atendendo à 65% de alunos residentes na zona rural (Nolasco, 2014, p. 10).

Conforme Nolasco (2014), a análise das mudanças no currículo da escola revelou que os conhecimentos transmitidos e a prática pedagógica tiveram que ser adequados ao novo currículo, pois a carga horária de algumas disciplinas foi reduzida para dar lugar a novas disciplinas. Os princípios teóricos metodológicos adotados passaram

⁹ A monografia analisada neste item é de autoria de Alini Aparecida de Lima Nolasco (2014), intitulada *A Mudança Curricular de uma Escola do Campo e suas implicações no Processo de Ensino e de Aprendizagem*.

a seguir o eixo temático denominado *Terra, Vida e Trabalho – TVT* – e a organização curricular passou a ocorrer por alternância regular de períodos de estudos (tempo-escola e tempo-comunidade).

Contudo somente a inclusão do eixo TVT não seria suficiente para suprir as necessidades de aproximação dos conhecimentos com a realidade do campo. É nesse contexto que a atuação da coordenadora pedagógica se tornou essencial. O diálogo entre os conhecimentos desenvolvidos na escola e a realidade da comunidade campestre só foi possível pela mediação da coordenadora que planejou e, junto aos professores, organizou um trabalho interdisciplinar.

Foi com base nas atribuições definidas pela Resolução da Secretaria Estadual de Educação SED/MS nº. 2.502 de 20 de dezembro de 2011 que a coordenadora pautou suas contribuições, afirma Nolasco (2014). Quanto ao assessoramento na construção do currículo diferenciado ocorreu “de forma indireta, pois o currículo é estabelecido pela SED, cabendo à escola, não o ato de construir, mas o de adequar e adaptar” (Nolasco, 2014, p. 46), materializando-o por meio do Projeto Político Pedagógico (PPP). A esse respeito uma das professoras da escola declarou à Nolasco (2014, p. 46) que a coordenadora pedagógica foi fundamental, “pois é ela quem organiza e orienta todo o trabalho. É ela que direciona os grupos de estudos e que faz a intermediação entre a parte teórica do documento e a realidade da escola”.

Melhorias nos planejamentos dos professores foram observadas após a realização de grupos de estudos e nos encontros de formação continuada organizados pela coordenação, como demonstra Nolasco (2014, p. 47):

Como afirma a diretora da escola pesquisada:

A coordenadora ajuda muito nas reflexões sobre o currículo da escola, principalmente agora que somos uma escola do campo, e o currículo é diferente. Ela repassa e reflete junto com os professores sobre opções de tornar o currículo mais próximo da realidade dos alunos e da escola. E também na formulação de projetos, dos planos de ações do PDDE, no diálogo entre o professor de TVT e os demais professores. A coordenadora sempre está presente, e assessora os professores para que o PPP e o planejamento sejam colocados em prática.

Como podemos observar, o trabalho da coordenação pedagógica é complexo. Nesse caso foram contribuições essenciais para o bom andamento do trabalho docente buscando minimizar os impactos da mudança curricular. Dentre os impactos a autora da monografia destacou:

[...] a diminuição do desempenho da escola no IDEB dos anos iniciais do Ensino Fundamental [...] teve como uma de suas causas à fase de adaptação da escola à mudança curricular, através da diminuição da carga horária de componentes curriculares fundamentais para esta fase escolar, ou seja, os componentes de Língua Portuguesa e Matemática, que são a base das avaliações que servem de parâmetro para o cálculo das médias de desempenho do IDEB (Nolasco, 2014, p. 53).

Contudo a intervenção da coordenação pedagógica se fez, novamente, primordial, pois demonstrou à equipe docente que a mudança curricular tem contribuído de forma positiva no processo de ensino e de aprendizagem dos alunos, apesar da queda no IDEB. A participação dos alunos nos projetos e ações desenvolvidos pela escola melhorou muito, tanto quanto os planejamentos dos professores. Quanto ao IDEB, a nota obtida “se refere apenas à turma do

quinto, [...] portanto não pode servir de base para considerar que o processo de ensino e de aprendizagem não avançou” (Nolasco, 2014, p. 53). Não pode porque esta turma estava finalizando a primeira etapa do Ensino Fundamental quando as mudanças ocorreram.

No contexto camponês, em uma escola de Ensino Fundamental vivenciando uma mudança significativa no currículo pode-se observar que as contribuições da coordenação pedagógica foram essenciais. Quais seriam as contribuições deste profissional frente à Educação de Jovens e Adultos?

2. O perfil do coordenador da educação de jovens e adultos atuante na rede municipal de Nova Andradina¹⁰

A organização da Educação de Jovens e Adultos –EJA – na rede municipal de Nova Andradina é regida pela Portaria da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC/Nova Andradina, MS) nº 21 de 20 de março de 2014. Segundo esta legislação, o curso é ofertado como ensino regular, na forma presencial. O Coordenador, nesta modalidade educacional, é citado somente no artigo 13, onde consta que “cabe à direção e à Coordenação Pedagógica organizar, acompanhar e avaliar o planejamento e a execução do trabalho pedagógico realizado pelo corpo docente” (Portaria/SEMEC nº 21 de 20 de março de 2014).

Para analisar o perfil e a atuação deste profissional foram entrevistados os quatro coordenadores que atuam diretamente com

¹⁰ TEIXEIRA, A. F. *A Educação de Jovens e Adultos na Rede Municipal de Nova Andradina e o Perfil do Coordenador no Processo de Ensino*. 2014. 60 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Pós-Graduação Lato sensu em Coordenação Pedagógica) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande. 2014.

o Projeto Político Pedagógico da EJA. Dentre eles, três afirmaram conhecer a Proposta Pedagógica profundamente e um a conhece de forma superficial. Quanto à prática, todos os planos dos professores são acompanhados pela coordenação, mas não com formação continuada; são diálogos que ocorrem durante a hora atividade e são registrados em livro específico de acompanhamento dos professores. Um dos coordenadores faz o acompanhamento confrontando planos de aula, aulas assistidas e cadernos dos alunos, observando assim se houve ou não avanços significativos na proposta estabelecida.

A partir das entrevistas pode-se afirmar que o coordenador, inserido nesta proposta, embora faça o acompanhamento do trabalho docente, deixa a desejar no que se refere à formação continuada e como mediador no processo de ensino de jovens e adultos, pois atua, muitas vezes, como auxiliar na escola. Isso se deve à escassez de funcionários, levando o coordenador a assumir o papel de inspetor de alunos, organizador de planilhas e dados, auxiliar de sala ou ainda conselheiro e assistente social dentre outras atribuições que não são as suas.

Atuar na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, quer como docente, quer como coordenador implica uma atenção especial, isto porque:

Para o aluno trabalhador a decisão de retomar os estudos, ou de iniciá-los exige um replanejamento de sua vida, de seus horários. Trata-se de uma decisão que produz muitas mudanças no seu cotidiano: na rotina de trabalho, nos horários de deslocamento, nas relações familiares [...] Para ele não desistir, as condições para o ensino e a aprendizagem precisam ser garantidas, oferecendo um ambiente estimulador, atividades desafiadoras conectadas aos contextos sociocultu-

rais dos educandos, garantindo espaço para a reflexão crítica, a autonomia, a criatividade (Gadotti, 2014, p. 24).

É neste sentido que o coordenador precisa atuar articulando uma proposta diferente e propondo mudanças que permitam o aprendizado e ao mesmo tempo o estímulo à permanência deste alunado na escola. Neste contexto, o coordenador precisa estabelecer contato contínuo com o professor, observando o andamento do trabalho na sala, propondo caminhos que estimulem o aprendizado, avaliando constantemente o fazer pedagógico, valorizando o que está dando certo e repensando o que não está atendendo à proposta pedagógica. Por que essas atribuições nem sempre ocorrem na prática? Conforme a análise das entrevistas um dos fatores é a formação continuada.

Essas formações, muitas vezes organizadas pelas secretarias, são pensadas de forma única, não levando em conta o contexto em que professor atua. Se o coordenador, que é o mediador, pudesse organizar, junto aos professores, um trabalho de formação continuada, a chance desta proposta ser mais eficaz seria bem maior que uma oferta de formação em massa, uma vez que o coordenador, quando bem formado, tem melhores condições de organizar a formação baseado em dados reais e específicos da escola à qual atende. E o que impede este trabalho do Coordenador?

Segundo a pesquisa da Fundação Victor Civita, os motivos que levam o coordenador pedagógico a não desempenhar bem seu principal papel passam pela variedade de demandas que chegam a suas mãos e pela falta de uma identidade profissional bem definida. Com uma visão deturpada de suas funções estes profissionais dei-

xam de cumprir sua função primordial que é o acompanhamento e a formação da equipe docente.

Quando ocorre a preparação, a organização e a real propriedade da formação e do ato de desenvolver suas atribuições junto aos professores que atuam, nesse caso, com a Educação de Jovens e Adultos o coordenador passa a exercer um importante papel no processo e potencializa o sucesso do programa ofertado. Neste contexto, como agente social de mudanças, proporcionará a este público uma nova oportunidade abrindo as portas da escola aos jovens e adultos que perderam a oportunidade no passado, quando estavam na chamada idade regular.

Aqui tratamos dos jovens e adultos que não tiveram acesso ao ensino na idade regular, mas como atua o coordenador no processo educacional de jovens estudantes na idade regular?

3. A coordenação atuando na motivação docente e discente no ensino médio¹¹

Os problemas enfrentados pelo professor, tais como indisciplina, dificuldades no processo de ensino e de aprendizagem, repetência, evasão, desmotivação dos alunos foi a base que orientou a pesquisa de Oba, Silva e Lima (2014). Neste sentido, eles investigaram a atuação da coordenação pedagógica na motivação/desmotivação dos alunos, ocorrência que acaba gerando, também, a desmotivação docente, em três escolas, denominadas A, B e C, situadas no estado de Mato Grosso do Sul.

¹¹ A monografia analisada neste item é de autoria de Delson Oba, Maria Aparecida de Oliveira da Silva e Sonia Uzum Lima (2014), intitulada *A Coordenação atuando na Motivação do Professor em três Escolas de Ensino Médio no Estado do Mato Grosso do Sul*.

Conforme informações dos autores, a Escola A está localizada em um bairro da sede do município de Deodápolis. Iniciou seus trabalhos em 13 de maio de 1977, atuando no Ensino Fundamental, Ensino Médio e nas modalidades de grau técnico: Normal Médio e Informática. É uma escola mantida pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul. A Escola B localiza-se, em uma das vilas rurais do mesmo município. Em dezembro de 2011 foi autorizada a funcionar atuando no Ensino Fundamental, Ensino Médio e, a partir de 2012, na modalidade Educação de Jovens e Adultos – EJA II-MS. A Escola C também está localizada em uma das vilas rurais do município e opera com o Ensino Fundamental – primeiro ao nono ano, com o Ensino Médio e com a modalidade da EJA (Oba; Silva; Lima, 2014, p. 8).

Oba, Silva e Lima (2014, p. 49) notaram que

[...] nas três escolas, ao iniciar o ano ocorre a afluência de alunos animados frequentando as salas de aula. Questionados, os reprovados e desistentes demonstram uma vontade de reiniciar com novo ânimo. No entanto, no decorrer do período letivo esse ânimo vai se perdendo e tem início os problemas de indisciplina e, em alguns casos, abandono e desistência. A vontade inicial transforma-se na velha e conhecida de todos: a desmotivação.

Para Moraes *et al.* (2013, p. 05): “no caso brasileiro, o Ensino Médio talvez seja o mais problematizado na história da educação, pois manifesta o nó da relação social implícita no ensino escolar nacional.” É nesta etapa que são registrados os maiores índices de baixo rendimento, de repetência e de abandono. Os três autores pressupunham “que os jovens não estavam preocupados com o seu futuro, com o que iriam aprender; que não viam no conhecimento

escolar aplicabilidade e que esses fatores contribuíam não só para o desestímulo do aluno como também do professor” (Oba; Silva; Lima, 2014, p. 49).

No entanto, o que eles verificaram foi que

[...] Os jovens estudantes do Ensino Médio sabem o que querem, têm projetos para o futuro. Verificou-se que o que os move é o desejo de ter uma profissão, de melhorar de vida. Esperam muito da escola, dos professores e dos coordenadores e nem sempre veem essas esperanças se concretizarem. Consideram questões familiares, participação dos pais e da escola e a necessidade de o professor melhorar seu trabalho como fatores que causam a desmotivação no ambiente escolar. Também quanto às aulas demonstraram saber exatamente o que querem: aulas diferenciadas, interativas, inovadoras, produtivas, que despertem o interesse, conteúdos trabalhados de forma divertida, com recursos multimídia, professores dedicados (Oba; Silva; Lima, 2014, p. 49).

Os autores, concordam com Maciel e Sá (2007, p. 207) no que tange à motivação como algo próprio da pessoa e que não é possível alguém motivar outrem, mas é possível mantê-la motivada. Assim, eles consideram que cabe aos professores e coordenadores buscarem manter a motivação dos alunos uma vez que estes, ao responderem à entrevista, revelaram o que os manteriam motivados.

A pesquisa revelou também que os coordenadores pouco sabiam sobre a desmotivação discente e docente. Esses profissionais

[...] têm clareza de que ao assumirem mil e uma funções, desviam-se de sua principal função que seria dar suporte pedagógico aos professores, supervisionar e dinamizar o projeto pedagógico, incrementar a formação continuada, trazer propostas inovadoras para utilização de novos recursos tecnológicos e midiáticos (Oba; Silva; Lima, 2014, p. 50).

Os coordenadores têm clareza também das consequências que se refletem na insatisfação docente que, em efeito dominó, prejudica a qualidade das aulas que, por sua vez resvala no desempenho discente causando tanto a desmotivação do aluno quanto do professor e que acaba levando à reprovação e ao abandono (Oba; Silva; Lima, 2014).

Oba, Silva e Lima (2014) sugerem que “investir fortemente na formação continuada primeiro dos coordenadores e depois dos professores, munindo-os de sólida formação teórica” pode ser o primeiro passo para a superação do *status quo* posto no quadro de gestão da organização do trabalho pedagógico. Para eles,

Ao se identificar as causas da desmotivação pode-se agir sobre elas. Por exemplo, no caso da desmotivação discente: de aulas repetitivas e desinteressantes para aulas diferenciadas, interessantes, interativas, inovadoras, produtivas; de conteúdos insignificantes para conteúdos significativos, trabalhados de forma divertida, com recursos multimídia, novos procedimentos; de professores desmotivados para professores dedicados, que tirem as dúvidas e dominem os conteúdos. No caso docente: do trabalho solitário para o trabalho conjunto, dialogado; da formação continuada burocrática para a formação aberta, que atenda às reais necessidades docentes. Citamos dois exemplos dessas necessidades: formação tecnológica e procedimentos ou técnicas de ensino. No caso do coordenador: do desvio para a priorização de sua função principal: mediar, dinamizar, organizar, coordenar o processo ensino-aprendizagem (Oba; Silva; Lima, 2014, p. 51).

Contudo, há que se ter consciência de que as ações dentro da escola não podem ocorrer sem o apoio dos órgãos públicos, federais, estaduais ou municipais, responsáveis pela educação.

Oba, Silva e Lima (2014) finalizam o trabalho, alertando para a necessidade da troca de conhecimento e experiências, tanto para

os coordenadores quanto para os professores; para a necessidade do diálogo, das pesquisas, de estudos que permitiram a atualização, o abrir-se para “o novo de forma crítica e consistente, abertura que leva a combater o tradicionalismo arcaico e desmotivador”. Tais mudanças podem ocorrer a partir do envolvimento de alunos, professores, coordenadores, gestores, pais e demais funcionários da escola, “pois, se a desmotivação é um mal contagioso, a motivação pode ser considerada um bem, também contagioso”.

Do Ensino Médio para a Educação Infantil, o que muda nas atribuições e contribuições do coordenador?

4. A atuação de coordenadores e professores no processo de alfabetização e letramento¹²

Nesta pesquisa, cujo objeto foi a atuação dos coordenadores e professores da Educação Infantil no processo de alfabetização e letramento em uma Escola Municipal X, no município de Nova Andradina – MS, buscou-se entender e analisar como os coordenadores pedagógicos e os professores lidam com o processo de alfabetização e letramento, nesta etapa da Educação Básica.

Talvez a educação seja mesmo uma utopia, mas somente quem a vive, mantém firme suas intenções, seus ensejos e sonhos, por isso é que entendemos que o trabalho conjunto e a união entre coordenação e professores são imprescindíveis para que haja sucesso no processo de alfabetização e de letramento, na Educação Infantil.

¹² MATOS, R. D.; SANTOS, V. P. *A Atuação de Coordenadores e Professores no Processo de Alfabetização e Letramento em uma Escola Novandradinense-MS de Educação Infantil*. 2014. 47 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Pós-Graduação Lato sensu em Coordenação Pedagógica) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande. 2014.

Observando a atuação docente na Escola Municipal X chegamos à conclusão que o sucesso deste processo depende, e muito, do trabalho pedagógico desenvolvido. Dinâmicas de sala de aula diversificadas e prazerosas que levem a criança a atitudes positivas, ou seja, a querer aprender são imprescindíveis. Para tanto os professores utilizam-se de estratégias tais como: a hora da leitura, varal didático, roda de conversa, mala de leitura, cantinhos, reconto de histórias, dramatização, utilização de diversos portadores de textos, buscando desenvolver a oralidade e predispor a criança para o aprendizado da leitura e da escrita. Sabemos que não existe receita pronta para que o letramento e a alfabetização seja um sucesso, mas o trabalho lúdico e com material concreto pode levar esse processo a acontecer gradativa e prazerosamente, sem que o professor da Educação Infantil se sinta obrigado a alfabetizar e, conseqüentemente, obrigue a criança a aprender, “atropelando” o processo que deve ser gradativo.

Entretanto, os professores da Escola Municipal X enfrentam dificuldades geradas, por exemplo, por problemas individuais que as crianças trazem de casa, falta de material e espaço adequados, além das dificuldades geradas pelos órgãos públicos como as políticas salariais e de formação. O enfrentamento dessas dificuldades tem ocorrido por meio de um trabalho conjunto entre professores, Coordenação Pedagógica e família, procurando, por exemplo, um melhor aproveitamento do espaço escolar, atividades alternativas utilizando sucatas, jogos e brincadeiras lúdicas.

Não se pode esquecer que a alfabetização não é obrigatória na Educação Infantil, contudo é um processo gradual no qual a criação de um ambiente alfabetizador é essencial tanto quanto um bom planejamento e o trabalho conjunto entre professores, coordenadores e

família. Quando isso acontece, alfabetizar e letrar se torna quase um processo natural. Quase porque se trata de processo social, intencional, planejado, portanto, histórico. E o sucesso certamente ocorrerá. Para tanto, além do trabalho docente, outro profissional precisa entrar em cena.

Nesse sentido, cabe ao coordenador pedagógico planejar e organizar ações que auxiliem os professores nesse processo. Cabe a ele, por exemplo, propor um trabalho junto às famílias e comunidade levando informações científicas sobre a função da Educação Infantil, sobre como ocorre o processo de alfabetização e letramento, mostrando que ele se inicia na Educação Infantil e continua no Ensino Fundamental e que não pode haver uma ruptura entre estas duas etapas da educação básica.

Sabemos que aos professores cabe a responsabilidade pelo processo de ensino e de aprendizagem, contudo ele não deve estar sozinho. É essencial o trabalho interativo entre professores, coordenação pedagógica e direção escolar. Concluimos que o trabalho escolar tem que ser coletivo e se completa com a participação da instituição familiar, mas sem o papel do coordenador isto não seria possível. O coordenador, sendo um professor que já atuou em sala de aula, deve ter, além da experiência, sólida formação teórica buscando agir com bom senso e equidade, só assim suas ações serão corroborativas no ensino, nesse caso, na alfabetização e no letramento.

Entendemos que a escola é o espaço formativo, educativo, social, e que ela apenas age de forma positiva quando existe a interação da equipe gestora com a equipe pedagógica. Caso contrário, a Educação Infantil, assim como as outras etapas e modalida-

des da educação, seria uma educação “pela metade”. Portanto, na educação, o trabalho conjunto se torna extremamente importante. Especificamente na Educação Infantil, além do trabalho conjunto, atividades lúdicas, concretas que valorizem o processo inicial de alfabetização e letramento com estratégias bem traçadas, contando com a ação coerente e consciente de coordenadores e professores. Será esse trabalho colaborativo que permitirá uma transição tranquila da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, conforme veremos a seguir.

5. A transição da pré-escola II para o primeiro ano do ensino fundamental: como a coordenação pedagógica deve agir?¹³

Nesta monografia tomou-se por objeto a ação do coordenador pedagógico no processo de transição dos alunos da Educação Infantil – Pré II – para o 1º ano do Ensino Fundamental. O acompanhamento ocorreu em duas escolas do município de Jateí: uma de Educação Infantil, Escola X e outra de Ensino Fundamental, Escola Y. Para análise dos dados, elas utilizaram a categoria organização do trabalho didático desenvolvida por Alves (2005). Para ele, a organização do trabalho didático envolve sistematicamente três aspectos:

- a) ela é, sempre, uma relação educativa que coloca, frente a frente, uma forma histórica de educador e uma forma histórica de educando (s), de outro, b) realiza-se com a mediação de recursos didáticos, envolvendo os procedimentos técnico-pedagógicos do educador, as tecnologias educacionais pertinentes e os conteúdos programados para servir ao processo

¹³ ANDRADE, J. A. F. P.; JORGE, L. A. C. D. *A Transição da Educação Infantil (Pré II) para o Primeiro Ano do Ensino Fundamental*. 2014. 64 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Pós-Graduação Lato sensu em Coordenação Pedagógica) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande. 2014.

de transmissão do conhecimento, c) e implica um espaço físico com características peculiares, onde ocorre (Alves, 2005, p. 10-11).

Ao analisar a organização do trabalho didático, as autoras evidenciam que a relação educativa no Pré II ocorre de maneira mais próxima, tanto entre alunos e professores quanto em relação aos pais. No primeiro ano essa relação se distancia um pouco. Esse é um dos aspectos no qual as coordenadoras devem trabalhar, buscando amenizar a ruptura na transição. A sugestão é de que, embora o distanciamento vá aumentando a cada etapa, no primeiro ano pode-se tentar manter uma maior aproximação que vai se diluindo no decorrer do ano, ou seja, fazer a transição gradativamente.

Outros aspectos a serem considerados, dizem respeito à mediação dos recursos didáticos: enfrentam: enquanto no Pré [as crianças] convivem com três professores, no primeiro ano serão cinco e nove disciplinas. O trabalho pedagógico desenvolvido no Pré II é mais voltado ao lúdico, no primeiro ano isso se reduz consideravelmente. A avaliação é diferente, de um lado, registros diários e, bimestralmente, um parecer descritivo, ou seja, a avaliação é processual, do outro, o primeiro ano é avaliado por meio de fichas preenchidas, por disciplina, ou seja, avaliação somativa. Quanto às atividades também deveria ocorrer uma graduação:

[...] diminuir as atividades lúdicas, mas não as abandonar, trabalhar com materiais concretos, de forma agradável e interessante, sem exceder nos conteúdos, nas disciplinas. Haveria que se planejar uma graduação nas mudanças de forma a tornar a transição tranquila e a adaptação agradável, produtiva, prazerosa (Andrade; Jorge, 2014, p. 58).

Nas Escolas X e Y, o processo de transição ocorreu de maneira mais tranquila tanto para os professores como para os alunos, através do diálogo e da interação. O que não indica que não houve dificuldades, nem quer dizer que o processo ocorra de forma idêntica nas escolas espalhadas pelo Mato Grosso do Sul e pelo Brasil.

O que amenizou a transição nestas duas escolas foi a forma de lidar com a transição. Foram organizadas atividades de interação entre as crianças da instituição X e Y. Nestas atividades as crianças se conheceram e desenvolveram laços afetivos com o corpo docente, coordenação pedagógica e funcionários administrativos. Houve também uma interação com o espaço físico da escola onde puderam conhecer cada ambiente da nova escola, gerando tranquilidade e segurança.

No processo de transição, as pesquisadoras consideraram o espaço físico como o aspecto mais complexo. Como adequar o espaço físico e o tamanho das carteiras? Andrade e Jorge (2014, p. 58) esclarecem:

[...] a inadequação do espaço e das carteiras implicaria uma reorganização geral já que a Escola Y, assim como a maioria das escolas que atendem ao Ensino Fundamental, trabalham desde o primeiro ao nono ano no espaço, em períodos diferentes. Assim, uma sala que abriga o primeiro ano vespertino, pode abrigar o oitavo, no período matutino. Nesses casos, como adequar o tamanho das carteiras ao tamanho dos alunos? Muito ainda há por fazer. Além da inadequação do espaço físico e do mobiliário, a questão do número de alunos em sala, da quantidade de disciplinas, dentre outras são questões que esperam por soluções.

O resultado da pesquisa mostra que a interação entre as crianças do Pré II e as do primeiro ano mostrou-se como uma estratégia positiva, porém não basta. As pesquisadoras advertem que é preciso repensar tanto a relação educativa quanto os recursos didáticos que medeiam o processo de ensino e de aprendizagem; sem contar que o espaço físico tem que adequar à criança, não a criança se adequar a ele. Fotos expostas na monografia mostram pezinhos balançando no ar, suspensos devido às cadeiras altas para uma criança que acabou de sair da Educação Infantil. “Olhar para essa criança, para o seu fazer, assim como para a prática pedagógica que medeia seu aprendizado são questões que merecem novas pesquisas, enfatizam Andrade e Jorge (2014, p. 60), pois ainda há muito por se fazer!

6. O trabalho colaborativo e a prática pedagógica na ótica da coordenação pedagógica¹⁴

Este trabalho foi realizado em duas escolas estaduais, ambas situadas em regiões periféricas do município de Dourados e atendem estudantes em todas as etapas da Educação Básica, principalmente no Ensino Fundamental e Ensino Médio. Para a entrevista e coleta de dados, a amostra foi composta por 35 professores e três coordenadores, dentre os 140 que compõem o quadro docente das duas escolas.

Considerando o objeto de estudo – o trabalho colaborativo como instrumento para o aprimoramento da prática pedagógica na ótica do coordenador – verificamos que os sujeitos da pesqui-

¹⁴ BRUMATTI, S. A. V.; ARAÚJO, T. M. T. R. *O Trabalho Colaborativo e a Prática Pedagógica em duas Escolas de Dourados-MS*. 2014. 74 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Pós-Graduação Lato sensu em Coordenação Pedagógica) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande. 2014.

sa admitem ser possível a realização do trabalho colaborativo em ambiente escolar como possibilidade de otimização dos resultados do processo educacional, bem como para melhorar a proficiência e desempenho dos estudantes nas avaliações internas e externas, além de melhorar as relações interpessoais.

É nesse sentido que professores e coordenadores explicitaram as vantagens dessa modalidade de trabalho. Para eles, a atitude positiva do aluno face às disciplinas estudadas se constituiria como a maior vantagem do trabalho em equipe, o que propiciaria, também, a melhoria no processo de ensino e de aprendizagem e nas relações entre os envolvidos. Sob a perspectiva da colaboratividade, portanto, a atividade educacional se configuraria como uma estratégia didática inclusiva, na medida em que permitiria a professores e alunos construir conhecimentos conjuntamente. Verifica-se, entretanto, que apesar de os profissionais da educação reconhecerem a importância das atividades colaborativas, no cotidiano escolar não há a efetivação da prática colaborativa, quer seja entre professor-professor, professor-aluno, professor-coordenador ou aluno-aluno.

Para Placco (2004, p. 59), “lidar com o planejamento, com o desenvolvimento profissional e a formação do educador, com as relações sociais e interpessoais existentes na escola é lidar [...] com a formação de um ser humano.” Esse é um dos maiores problemas enfrentado pelo coordenador: lidar com a complexidade do ser humano, uma vez que é responsável pela articulação na elaboração e execução dos projetos e ações realizadas em âmbito escolar, além de ser corresponsável pelas inter-relações entre alunos, professores, coordenação e direção. Segundo Maldonado (2003), estes profissionais se declaram insatisfeitos com sua função, solitários na tarefa de

coordenar o trabalho dos professores e articular o Projeto Político Pedagógico das escolas. Nesse sentido, o trabalho colaborativo se configura como bastante propício para o desempenho de suas funções, uma vez que possibilita a interação dos segmentos, bem como a divisão de tarefas que costumeiramente recaem sobre ele.

Para os professores, o trabalho colaborativo implicaria interdisciplinaridade, relacionado à metodologia de projetos e à formação continuada sobre a metodologia. Entretanto, a concretização dessas sugestões esbarra, segundo a ótica dos entrevistados, no aspecto que mais dificulta a realização do trabalho colaborativo: a falta de tempo para a organização e desenvolvimento dessa forma de trabalho. Isto porque a indisponibilidade de tempo não permite momentos de partilha em que seja possível a reflexão e a formação pedagógica coletiva, a busca de alternativas para os problemas cotidianos e tampouco a organização e realização de ações e projetos elaborados a partir das necessidades pedagógicas da unidade escolar.

Os coordenadores pedagógicos reconhecem que a instauração das práticas colaborativas é possível e que permitiria aliviar a sobrecarga de trabalho tanto para eles quanto para os professores, possibilitaria a melhoria da aprendizagem e das relações interpessoais. Corroboram, ainda, a afirmativa dos docentes de que a falta de tempo é fator crucial a impedir o desenvolvimento das atividades coletivas. Mas cabe lembrar a responsabilidade do coordenador de pensar mecanismos, principalmente a partir do Projeto Político Pedagógico da instituição, que permitam superar os limites da cultura do individualismo e da balcanização do ensino.¹⁵ Mecanismos que

¹⁵ Hargreaves (2001) relata que a organização burocrática da escola, ao criar funções especializadas e estruturas departamentais, produziu o que ele denominou de balcanização do ensino, numa referência aos Balcãs, ou seja, um mosaico de repúblicas independentes.

organizem os trabalhos pedagógicos, que promovam o desenvolvimento de práticas coletivas e participativas, principalmente através de sua atuação enquanto articulador de ações educacionais na perspectiva da colaboratividade.

Considerações Finais

Sabemos que a principal função do coordenador pedagógico é a de articular o processo de formação dos docentes e se responsabilizar pelo processo de ensino e de aprendizagem dos alunos. Sabemos também que o acúmulo de funções que recai sobre ele acaba por desviá-lo de sua principal função. Portanto, não podemos apontá-lo como único responsável pelos problemas que a escola pública vivencia na atualidade.

Iniciamos este capítulo afirmando que são sutis as diferenças entre articular, formar e transformar e questionamos: Também são sutis as diferenças entre as atribuições dadas ao coordenador e suas reais contribuições?

No contexto camponês, em uma escola de Ensino Fundamental vivenciando uma mudança significativa no currículo vimos quão essenciais foram as contribuições da coordenadora. Para tanto ela pautou-se nas atribuições que são dadas ao coordenador das escolas do campo. Realizou uma ação conjunta – professores, alunos, comunidade – além de trabalhar com projetos, o que implica em trabalho colaborativo. Já na modalidade Educação de Jovens e Adultos concluímos que embora o coordenador fizesse o acompanhamento do trabalho docente, deixava a desejar quanto à formação continuada e à mediação no processo de ensino e de aprendizagem. No primeiro caso, temos as

atribuições bem definidas por uma Resolução enquanto no segundo caso, a lei municipal apresenta apenas um artigo vago sobre as atribuições deste profissional. Não tendo em que se apoiar para garantir boas contribuições, o coordenador se vê na obrigação de assumir o papel de inspetor de alunos, organizador de planilhas e dados, auxiliar de sala, conselheiro, assistente social dentre outras atribuições que não são as suas.

No terceiro caso temos a falta de conhecimento dos coordenadores e professores acerca de seu alunado, os jovens estudantes do Ensino Médio. No entanto frente ao desafio de superar a desmotivação discente eles se viram impulsionados a buscar novos conhecimentos, trocar experiências, pesquisar, dialogar. Nesse caso, suas contribuições se pautaram na necessidade. Necessidade de conhecer e entender para bem planejar, organizar, formar e transformar a prática pedagógica em suas escolas.

Na sequência tivemos as contribuições dos coordenadores na Educação Infantil. Os dois casos revelaram a necessidade de trabalhos lúdicos, com materiais concretos. Vimos também a importância do processo de alfabetização e letramento ser gradativo. Para tanto, cabe aos coordenadores munirem-se de sólidos conhecimentos e transmiti-los, principalmente, aos pais, mostrando-lhes que esse processo não pode ser atropelado, tampouco sofrer rupturas, especialmente na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Novamente aparece a importância do trabalho colaborativo.

Quanto às atribuições e contribuições dos coordenadores, concluímos que existem três pontos fundamentais, quais sejam: a) suas atribuições devem ser bem definidas o que permitirá melhores

contribuições; b) para bem contribuir faz-se necessário que esses profissionais estejam munidos de sólidos conhecimentos ou, conforme Saviani, sólida fundamentação teórica; c) é preciso que os trabalhos pedagógicos sejam organizados de forma a promover práticas pedagógicas coletivas e participativas, principalmente através da atuação do coordenador enquanto articulador de ações educacionais na perspectiva do trabalho colaborativo.

Por fim, é preciso lutar pela melhoria da qualidade da educação pública, em todas as suas nuances – Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos, Ensino Médio – ou seja, em todos os seus níveis e modalidades. Lutar por uma educação que seja mediadora para uma sociedade mais democrática, que ofereça caminhos e oportunidades iguais seja para o homem do campo ou da cidade, seja para a criança, o jovem ou o adulto.

Referências

ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. O papel do coordenador pedagógico. **Revista Educação**, set. 2011. Disponível em: <http://revistaeducacao.com.br/textos/142/artigo234539-1.asp>. Acesso em: 10 abr. 2016.

ALVES, G. L. **O Trabalho Didático na Escola Moderna: formas históricas**. Campinas: Autores Associados, 2005.

ANDRADE, J. A. F. P.; JORGE, L. A. C. D. **A Transição da Educação Infantil (Pré II) para o Primeiro Ano do Ensino Fundamental**. 2014. 64 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Pós-Graduação *Lato sensu* em Coordenação Pedagógica) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2014.

BRUMATTI, S. A. V.; ARAÚJO, T. M. T. R. **O Trabalho Colaborativo e a Prática Pedagógica em duas Escolas de Dourados-MS**. 2014. 74 f.

Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Pós-Graduação *Lato sensu* em Coordenação Pedagógica) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2014.

GADOTTI, M. **Por uma Política Nacional de Educação Popular de Jovens e Adultos**. 1. ed. São Paulo: Fundação Santillana, 2014.

HARGREAVES, Andy. **Os professores em tempos de mudança** – o trabalho e a cultura dos professores na idade Pós-moderna. Alfragide: McGraw Hill, 2001.

MACIEL, S. E. V.; SÁ, M. A. D. Motivação no trabalho: Uma aplicação do modelo dos dois fatores de Herzberg. **Studia Diversa**, João Pessoa, v. 1, n. 1, p.1-27, out. 2007. Disponível em: http://www.ccae.ufpb.br/public/studia_arquivos/arquivos_01/saulo_01.pdf.

MALDONADO, M. B. **O professor e o supervisor pedagógico: solidão ou solidariedade?** 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

MORAES, C. S. V.; MOURA, D. H.; PACHECO, D. D.; RIBEIRO, Z. J. A. R. **Formação de Professores do Ensino Médio**. Curitiba: UFPR/Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2013.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução/SED nº 2.507, de 29 de dezembro de 2011**. Dispõe sobre a autorização do ensino fundamental e/ou do ensino médio, na modalidade educação básica do campo, e dá outras providências. Disponível em <http://aacpdappls.net.ms.gov.br/appls/legislacao/sed/legased.nsf/cf74c4f52e9ee7cf04256ebe006ac65f/b76a40036ba1f5dd04257a4c0051446a?OpenDocument>. Acesso em: fev. 2014.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SED/MS nº 2502 de 20 de dezembro de 2011** e republicada no Diário Oficial nº 8.122 de 31 de janeiro de 2012. Estabelece critérios para lotação de Especialista de Educação na função de Coordenador Pedagógico e/ou Professor na função de Coordenador Pedagógico nas unidades escolares integrantes da Rede Estadual de Ensino e dá outras providências

MATOS, R. D.; SANTOS, V. P. **A Atuação de Coordenadores e Professores no Processo de Alfabetização e Letramento em uma Escola Novandradinense-MS de Educação Infantil**. 2014. 47 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Pós-Graduação *Lato sensu* em Coordenação Pedagógica) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2014.

NOLASCO, A. A. L. **A Mudança Curricular de uma Escola do Campo e suas implicações no Processo de Ensino e de Aprendizagem**. 2014. 59 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Pós-Graduação *Lato sensu* em Coordenação Pedagógica) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2014.

OBA, D.; SILVA, M. A. O. da; LIMA, S. U. **A Coordenação atuando na Motivação do Professor em três Escolas de Ensino Médio no Estado do Mato Grosso do Sul**. 2014. 57 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Pós-Graduação *Lato sensu* em Coordenação Pedagógica) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2014.

PLACCO, V. M. N. de S. O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola. *In*: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

TEIXEIRA, A. F. **A Educação de Jovens e Adultos na Rede Municipal de Nova Andradina e o Perfil do Coordenador no Processo de Ensino**. 2014. 60 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Pós-Graduação *Lato sensu* em Coordenação Pedagógica) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2014.

Parte V

O COORDENADOR PEDAGÓGICO E A INDISCIPLINA





Os Desafios da Coordenação Pedagógica Frente à Indisciplina Escolar: teoria e prática

Adilton Sanches da Silva¹

Mirella Villa de Araújo Tucundurva da Fonseca²

Resumo

O presente trabalho apresenta um recorte de uma pesquisa sobre a indisciplina escolar nos anos finais do Ensino Fundamental, relacionando os papéis dos principais agentes atuantes no processo ensino e aprendizagem, a saber: professores, pais, alunos e Coordenação Pedagógica. O principal objetivo foi realizar uma análise de como é debatido o assunto em questão, partindo-se das ideias e reflexões teóricas feitas por autores que versam sobre o tema até chegar ao campo da escola na prática a fim de verificar o que vem dando certo e errado nas ações da Coordenação Pedagógica frente a indisciplina escolar. Priorizou-se uma investigação documental tendo como local de levantamento de dados uma escola estadual localizada em Nova Alvorada do Sul – MS e o objeto de investigação alunos do Ensino Fundamental, anos finais – por meio de registros da escola e professores – por meio de questionários. Constatou-se que a relação entre professores, alunos, pais e/ou responsáveis e Coordenação Pedagógica deve ser pautada no diálogo e na participação ativa dos agentes educacionais, nas tomadas

¹ Especialista em Coordenação Pedagógica. Professor e coordenador pedagógico da rede estadual de educação/SED/MS.

² Doutora em Educação. Professora e Orientadora do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica/UFMS. Professora da UFMS.

de decisões para a resolução dos problemas e que as regras contidas no interior da instituição devem ser construídas e implementadas de forma democrática. Para tanto, o coordenador pedagógico tem como desafio diário gerir um diálogo com bases profundamente democráticas, com ações mediadoras no processo de ensino e aprendizagem.

Introdução

A indisciplina escolar vem sendo ao longo do tempo assunto central dentro do meio educacional. Nesse sentido, buscamos por meio deste trabalho de pesquisa³, compreender o fenômeno da indisciplina sob a ótica teórica e pela pesquisa empírica.

O tema justifica-se pelo fato da vivência dos coordenadores pedagógicos, em sua prática escolar, de situações de indisciplina as mais variadas. O relacionamento com professores, alunos e pais durante a essa experiência nos revelou a importância de compreender de forma mais profunda o fenômeno da indisciplina, pois um olhar superficial não seria suficiente para que pudéssemos lidar com a situação em destaque.

Essa problemática está ligada diretamente à prática do coordenador pedagógico. Verificamos como vem ocorrendo a relação entre Coordenação Pedagógica e Indisciplina Escolar buscando então verificar por meio da pesquisa as ações que o coordenador pedagógico desenvolveu ao longo do ano de 2014, quais ações deram certo e

³ SILVA, Adilton Sanches da. *A indisciplina escolar nos anos finais do Ensino Fundamental: teoria e prática. Os desafios da Coordenação Pedagógica em uma escola estadual* – MS. 2014. Pesquisa realizada no Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Coordenação Pedagógica/UFMS.

quais não deram, a fim de propor novas ações e fortalecer e melhorar o que deu certo.

Inicialmente lançamos mão de um trabalho de pesquisa teórica, mergulhamos no mundo da teoria para que pudéssemos compreender melhor a indisciplina, seu conceito, suas possíveis raízes, seu contexto: família, alunos, os agentes educacionais institucionais (Corpo Docente, Direção e Coordenação Pedagógica).

Nesse sentido, recorremos a Vasconcellos (1997), Aquino (1996 e 1998) e Freire (1996) como base para a compreensão do que é a disciplina, como se constitui a disciplina buscando compreender como são elaboradas essas regras e de que modo elas são implementadas no ambiente escolar.

É importante também destacar as reflexões sobre o papel da família, como ela vem se apresentando nos últimos anos, sua formação, os tipos de famílias e a responsabilidade que a mesma tem na formação do aluno. Refletimos, também, sobre a importância que a escola possui em conhecer as novas formações familiares e reconhecer, sobretudo, a função de cada um na educação das crianças.

Com base em Freire (1996) foi importante conhecer a relação professor-aluno, uma relação que deve ser pautada na dialética, ou seja, uma relação dialogada em que se permite ouvir e ser ouvido.

Na sequência realizamos uma reflexão sobre o papel da coordenação nesse processo relacional entre os agentes educacionais, como mediadora da relação professor, alunos e pais.

Sabemos que são grandes os desafios para o coordenador pedagógico entendido aqui como o profissional que além do seu

conhecimento teórico, acompanha o trabalho pedagógico do professor, identifica necessidades do mesmo e dos seus alunos e atua na construção da formação continuada do docente. A ele cabe assistência permanente e continuada ao trabalho docente, organizando as atividades pedagógicas a serem desenvolvidas na escola junto com os demais funcionários, acompanhando o desenvolvimento da Proposta Pedagógica e criando espaços para reflexão sobre a prática e a participação dos membros da comunidade. Além disso, atua como mediador nas relações conflituosas que ocorrem no ambiente escolar, no sentido de promover junto aos demais membros educacionais a construção do conhecimento, lidando com a indisciplina escolar e seus efeitos na instituição em que atua.

Entendendo a indisciplina escolar

Diante de fatos amplamente divulgados no meio acadêmico ou não, observa-se que indisciplina não é um fenômeno da contemporaneidade, é um problema inerente ao ser humano, isto é, mesmo antes dos seres humanos viverem em grupos formando as primeiras sociedades, a indisciplina já se manifestava dentro do seio da família. Dessa forma, entende-se que a indisciplina é, de fato, uma atitude própria do comportamento humano. Nesse sentido, entende-se que todas as sociedades humanas apresentam esse comportamento.

Segundo Vasconcellos (1997, p. 227), a indisciplina não é “[...] um problema apenas brasileiro, apesar das peculiaridades encontradas aqui [...]”, e completa que em alguns países a situação chega ao extremismo com agressão física a professores, mortes em escolas públicas nos Estados Unidos. Outro fato que chamou bastante a nossa

atenção, citado pelo referido autor, foi o caso de suicídios no Japão devido a utilização de métodos rígidos nas escolas; o que também pode ser constatado na sociedade brasileira.

Sabemos então que não é tarefa fácil desvendar a indisciplina escolar, pois a mesma ocorre de várias formas dependendo do seu contexto. É preciso ficar bem claro que a indisciplina escolar pode se manifestar de várias formas dependendo do ambiente em que se encontra. O que precisamos é de uma compreensão profunda do fenômeno, levando em consideração todo o contexto relacional do aluno, tanto interno quanto externo à escola.

Trata-se, então, de repensar a disciplina escolar como algo que deve ser construído pela participação dos agentes do processo educacional. Nesse sentido precisamos pensar de que maneira ocorreu a construção das regras e de que modo elas estão sendo implementadas. É preciso mais do que nunca refletir sobre a maneira como vem ocorrendo esse processo na escola estadual, escola objeto de nosso estudo. Assim, analisamos nessa investigação se o conjunto de regras estabelecidas naquela instituição vem sendo construído de forma autoritária, como também se a sua operacionalização vem sendo realizada pelo método da imposição. Esse assunto será aprofundado no próximo subtítulo: “As possíveis raízes do problema”.

Mas qual será o significado do termo indisciplina? Segundo o dicionário online da Língua Portuguesa⁴, indisciplina é “[...] Ausência de disciplina; sem disciplina; com desobediência; insubordinação. Comportamento que se opõe aos princípios da disciplina; desordem ou bagunça”. Nesse caso, a indisciplina pode ser considerada em dois campos distintos: primeiro a “ausência de disciplina”,

⁴ Disponível em: <http://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa>.

a escola pode incorrer no erro de não possuir regras. Não queremos aqui afirmar, de modo algum, que a instituição não possua o seu regulamento interno; o que gostaríamos de deixar claro é que, de fato, poderá ocorrer a falta da implementação do regimento interno, atitude essa que poderá ser considerada como a anulação daquilo que se estabeleceu como regra. O segundo pode ser entendido como a oposição às regras que foram estabelecidas e implementadas, ou seja, a comunidade conhece as regras e alguns membros, por decisão individual ou em grupo, opta em desobedecer essas regras estabelecidas.

Dessa forma, a indisciplina é uma atitude humana de negação às regras impostas ou definidas por meio de um consenso, ou a própria ausência delas. E é essa negação que deve ser investigada buscando caminhos para, se não solucionar, pelo menos amenizar seus efeitos e consequências.

As possíveis raízes do problema

A indisciplina não surge do acaso, mas possui uma quantidade enorme de motivos que fazem com que ela ocorra. No entanto, será que é possível identificar os motivos que levam o aluno à negação da disciplina escolar? Segundo Aquino (1998), existe três hipóteses explicativas que usualmente os professores externam para tratar do fenômeno indisciplina, hipóteses essas refutadas pelo autor. A primeira diz que o aluno é menos respeitador que os de antigamente e a escola tem desenvolvido um sistema de “permissividade”, deixando as características de rigor e qualidade que as escolas do passado possuíam.

Nesse sentido, Aquino (1998) traz para a reflexão o seguinte pensamento: “[...] essa escola de antigamente talvez não fosse tão ‘de excelência’ quanto gostamos de pensar hoje em dia” e explica que muitas vezes recorremos a um “saudosismo exacerbado” que idealizamos na escola do passado escondendo, de certa forma, os problemas que ocorriam em torno dela. Aquino (1998) continua trazendo à tona algumas características relevantes da escola antes da década de 1970 objetivando promover um pensamento racional sobre o caso. A escola do passado “[...] era uma escola para poucos, muito poucos. Uma escola elitista [...]”. É preciso pensar que essa escola idealizada é uma escola que tinha em seu objetivo, em premissa, a exclusão. Classes ditas “inferiores”, que possuíam uma vida econômica baixa, não frequentavam os ambientes escolares. O autor nos chama a atenção para o fato de que “Quanto mais recuarmos no tempo, mais veremos como a escola sempre foi um artigo precioso, difícil de encontrar no varejo social” (Aquino, 1998, p. 1).

Desse modo, Aquino (1998) traz ao pensamento contemporâneo uma reflexão sobre essas inquietações, esse saudosismo que não leva em consideração um passado de autoritarismo e exclusão social, típico da época. Trata-se, talvez, de uma fuga da realidade, no momento em que propõe essa construção de escola ideal com padrões de uma escola que, de fato, nunca existiu. O Brasil vivenciou num passado bem próximo um regime militar em que a sociedade deveria obedecer às autoridades cegamente o que, sem dúvida, refletia diretamente nas práticas escolares da época, pois a escola existe no contexto social de sua época. Não podemos incorrer no erro de analisar a história pensando em conceitos atuais, ou analisar sem re-

conhecer o contexto social em que se apresenta a questão em análise, o que os historiadores chamam de anacronismo.

A segunda hipótese explicativa é que as crianças na atualidade não possuem limites, não respeitam as regras nem tão pouco “reconhecem as autoridades”, atribuindo toda essa rebeldia aos pais. Aquino (1998) desconstrói esses argumentos afirmando que em um jogo fora da sala de aula é possível perceber que os mesmos reconhecem as regras e as respeitam; caso alguém do grupo não a obedeça, imediatamente alguém irá reclamar da quebra das regras estabelecidas e provavelmente estabelecem uma pena para o infrator.

Vasconcellos (1997, p. 234) relata que a família é vítima de um sistema capitalista que visa o lucro investindo no aparato midiático de modo que passa a viver em função do consumismo, desencadeando uma série de problemas de ordem familiar que o autor chama de “círculo vicioso” entendido como “desejo de consumo, busca de recursos, mais trabalho, menos tempo de convivência com filhos, culpa, menos limites, liberação para consumo, mais necessidade de recursos [...]”. Nesse contexto, cria-se uma série de problemas e seus resultados refletem na escola e para o enfrentamento dessas questões propõe que o professor deve ser resgatado “como sujeito de transformação”.

Não se trata aqui de crianças sem limites. Vasconcellos (1997) reflete sobre os objetivos do capitalismo que motiva a quebra de limites, sobretudo pelas crianças (crise de limites). Entende-se que o papel da mídia tem sido a quebra de limites com objetivo claro de aumentar o consumo o que, de fato, vai refletir no relacionamento familiar e também escolar.

O que pode estar ligado às possíveis raízes do problema não é a ausência de limites, mas a pré-disposição em quebrar os limites; nesse caso, não se deve sustentar a ideia de que as crianças não conhecem os limites ou não reconhecem a autoridade, todavia, são motivadas pela propaganda a quebrarem os limites.

A família: parceria na compreensão da indisciplina escolar

A Família é a instituição social mais antiga e ao longo do tempo vem sofrendo transformações significativas; atualmente, não é possível pensar a família usando modelos tradicionais. A família contemporânea não obedece a um padrão único de concepção familiar, é possível encontrar uma diversidade de modelos familiares e não só a formação familiar, mas, sobretudo, as regras de comportamento que vêm se apresentando de diversas formas e isso provoca na escola uma situação complexa no que diz respeito à compreensão da família na atualidade.

Oliveira (2009, p. 67) faz uma reflexão importante sobre as transformações que vêm ocorrendo nessa nova configuração familiar:

Podemos observar que existe uma radical mudança na composição familiar, nas relações de parentesco e na representação de tais relações na família. Tal representação tem seu fundamento direto na transformação da configuração familiar e também nas relações sociais, ocasionando impacto profundo na construção da identidade de cada componente no interior da família.

As novas configurações familiares trazem para dentro da escola toda a complexidade que a mesma apresenta no interior da própria família. A instituição escolar como parceira da família não pode

ficar à margem dessas transformações. As famílias se compõem de forma fragmentada, um verdadeiro mosaico que deve ser compreendido e sabemos que não é tarefa nada fácil. Buscamos em Oliveira (2009, p. 68) a compreensão do que venha a ser esse novo formato de família contemporânea.

A composição pode variar em uniões consensuais de parceiros separados ou divorciados; uniões de pessoas do mesmo sexo; uniões de pessoas com filhos de outros casamentos; mães sozinhas com seus filhos, sendo cada um de um pai diferente; pais sozinhos com seus filhos; avós com os netos; e uma infinidade de formas a serem definidas, colocando-nos diante de uma nova família, diferenciada do clássico modelo de família nuclear.

A família contemporânea se encontra em um dilema, pois não há, ainda, uma consolidação dessa nova família e não há como definir e quando, e se haverá uma consolidação, pois tudo leva a crer que nos próximos anos teremos não mais modelo de família, mas sim modelos familiares e que, com o passar do tempo, teremos ainda mais situações novas e a escola deverá sempre manter uma postura investigativa da família e suas transformações no sentido de compreendê-la.

Assim sendo, precisamos pensar em uma escola que esteja preparada para essas novas configurações. Compreender a família, mais do que nunca, torna-se uma questão de suma importância para desenvolver um bom trabalho. Posto isso, voltamos à reflexão central em questão: qual o papel da família no processo de compreender a indisciplina escolar?

O importante é que não deve haver negligência de nenhuma das partes; todos devem cumprir as funções. É preciso consciência das responsabilidades analisando a questão da indisciplina com um olhar racional para que possamos sair do jogo de culpados. A família não pode abandonar os filhos na escola, e a escola não pode deixar de participar à família o que se passa na escola; esse diálogo é essencial para que a educação da criança seja integral.

No entanto, é preciso pensar sobre a seguinte questão: e quando a família falhar, como a Coordenação Pedagógica e a Escola deverão agir? A escola não pode cruzar os braços diante dessa hipótese, pois quando a família falha a escola deve empreender forças no sentido de resgatar a família e o aluno. A Coordenação Pedagógica deverá reunir professores e discutir estratégias pedagógicas e disciplinares para auxiliar no desenvolvimento acadêmico do aluno.

Resultados e discussão

A escola estadual objeto da pesquisa realizada está localizada no município de Nova Alvorada do Sul, aproximadamente a 110 quilômetros da capital do Estado, Campo Grande. Fica na região central do Estado de Mato Grosso do Sul e sua população em 2014 foi estimada pelo IBGE⁵ em 19.086 habitantes. A escola atendeu nesse ano de 2014 um total de 1.319 alunos⁶; desses, 111 pertencem a uma extensão da escola, situada no Assentamento Pana – localizado cerca de 60 km da sede do município; no entanto, o nosso objeto

⁵ Disponível em: <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=500600&search=mato-grosso-do-sul|nova-alvorada-do-sul>. Acesso em: 29 dez. 2014.

⁶ Dados extraídos do Projeto Político Pedagógico. Disponível em: <http://ppp.sistemas.sed.ms.gov.br/ProjetoPoliticoPedagogico/Visualizar.aspx?PPPID=315>. Acesso em: 29 dez. 2014.

de estudo esteve centrado nos alunos do Ensino Fundamental anos finais, que compreende alunos do 6º ao 9º ano, o equivalente a 250 alunos.

A equipe gestora é composta por cinco membros: um diretor, uma diretora-adjunta, dois coordenadores pedagógicos e uma assistente de coordenação. A escola atende nos três períodos, sendo que as turmas em análise estão distribuídas em dois períodos, sendo que no matutino se encontram 7º Ano (uma turma), 8º Ano (duas turmas), 9º Ano (duas turmas); vespertino: 6º Ano (duas turmas), 7º Ano (duas turmas), perfazendo um total de nove turmas.

A escola realiza reuniões de pais bimestralmente para repasses de informações gerais e entregas de notas; essas reuniões são registradas em atas, uma geral e a outra específica como comprovante de entrega de boletins; com esses dois documentos foi possível verificar como ocorre a frequência dos pais a essas reuniões em que se permite ao pai ter acesso direto à maioria dos professores. Lembrando que o nosso olhar nessa pesquisa está ligada diretamente às turmas já informadas anteriormente (6º ao 9º ano do Ensino Fundamental).

Na ata geral encontramos na primeira reunião de 2014 a quantidade de 110 pais ou responsáveis que estiveram presentes na reunião; na segunda reunião estiveram presentes 115; na terceira reunião registrou-se a presença de 130; na quarta reunião uma quantidade de 136 presentes. Verifica-se então uma quantidade em crescimento, de certa forma pequena, frequentando as reuniões escolares.

É claro que a ausência em grande escala dos pais não pode ser considerada como principal fator da indisciplina; no entanto, essa configuração nos leva a reflexão de que quanto mais os pais se

afastam da vida escolar dos filhos mais aumenta a probabilidade de índices de indisciplina escolar. Entretanto, a escola não pode aquietar-se e atribuir a culpa da indisciplina escolar à ausência dos pais nas reuniões.

A Coordenação Pedagógica, nessa ótica, deverá repensar sua ação diante da situação apresentada e atrair os pais para o acompanhamento escolar dos alunos verificando horários de reuniões para que possa promover o acesso dos pais, o que constitui responsabilidade da Coordenação. Sabemos que o sucesso escolar se concretiza, sobretudo, com a presença dos pais na unidade escolar, pois o momento de reunião e entrega de notas é uma oportunidade ímpar para que pais, alunos e professores discutam e proponham ações para a formação integral do aluno.

Já na ata de entrega dos boletins escolares constatou-se que a presença dos pais e/ou responsáveis possui outra dimensão, nota-se um aumento significativo se comparado com a presença na reunião de pais.

Posto isso, perguntamos aos professores: quais mecanismos a Coordenação Pedagógica poderá usar para a melhoria da frequência dos pais na escola, tanto em reunião quanto na busca dos boletins escolares? Os professores indicaram que é preciso continuar convidando e esclarecendo sobre a importância da participação dos pais nas reuniões escolares e fizeram propostas de realização de eventos culturais com apresentação de músicas e teatros pelos alunos, como forma de motivar a vinda de pais e/ou responsáveis à escola. Descrevemos a seguir outras indicações feitas pelos professores:

- Envolver os pais em todo um projeto de conscientização sobre a importância da presença e participação deles na vida escolar dos educandos;
- Continuar convidando-os, demonstrando a importância da participação dos mesmos na escola;
- Convocar os pais/responsáveis;
- Realizar eventos culturais, palestras, entre outros;
- Mudar o horário, ou seja, ver qual é o melhor horário em que os pais possam comparecer para a reunião na escola (talvez o turno noturno);
- Fazer um trabalho de informação para a sociedade sobre a importância da participação dos pais nas atividades escolares;
- Fazer um café da manhã e convidar os pais para participarem desse encontro e logo após uma reunião colocando em pauta os assuntos de interesse da escola em relação aos alunos.

Todas as ideias aqui expostas pelos professores mereceram reflexão e análise, todavia é preciso conhecer as verdadeiras motivações que, de fato, têm afastado os pais do ambiente escolar. Será que os pais não são conscientes da importância de sua participação na vida escolar dos filhos? Será que eventos culturais e café da manhã atraem os pais à escola? É preciso repensar sobre horários de reuniões, mas, sobretudo, como professores e Coordenação Pedagógica vêm recebendo os pais na instituição. Sendo assim, vale refletir sobre quais pontos os professores têm destacado dos alunos: negativos ou

positivos? Será que os pais já não estão cansados de ouvir queixas de professores e não querem ir mais à escola? Diante de tudo é preciso que a Coordenação Pedagógica esteja refletindo com professores sobre essas questões que poderão ser caminhos para uma maior participação de pais e responsáveis.

A Coordenação Pedagógica tem como uma das funções colaborar com o trabalho dos professores e ser mediadora da relação entre professores, alunos e pais. Portanto, deve ter uma visão clara de que não se deve administrar pessoas, mas com as pessoas. Essa concepção deve estar presente na ação pedagógica para que possa desenvolver um trabalho voltado para uma ação pedagógica dialogada e investigativa a fim de compreender o contexto familiar.

As análises feitas nos documentos (atas e fichas individuais dos alunos) trouxeram informações importantes para entender como vem ocorrendo a relação entre os agentes educacionais. Verificou-se que há uma baixa frequência dos responsáveis em reuniões e que é importante partir para um processo investigativo dos motivos pelos quais os pais não vêm frequentando as reuniões, objeto de estudo que poderá ser desenvolvido em futuros trabalhos. Verificou-se, também que, nos registros de entregas de boletins a frequência aumenta, entretanto, é preciso olhar com atenção, pois há um índice de até 49% de pais e/ou responsáveis que vão à escola para buscar os boletins. Nessa ótica, é preciso refletir e pensar em estratégias que promovam uma maior frequência dos pais na unidade escolar.

Os registros nas fichas individuais dos alunos, bem como nas atas, trouxeram informações importantes sobre como vem sendo vivenciada a relação entre professores, alunos, pais e Coordenação

Pedagógica, indicando que os agentes educacionais têm desenvolvido uma relação dialogada, fato constatado na análise do questionário no qual os professores indicaram a existência de um bom diálogo entre as partes. Um aspecto importante que observamos é que em todos os registros em que consta a convocação dos pais os mesmos comparecem na instituição escolar; diante disso é preciso que a escola amplie as formas de comunicação com os pais e/ou responsáveis.

Conforme analisado neste trabalho, o regimento interno deve ser construído pela comunidade e a sua implementação deve ser feita de forma também democrática. A ampliação dos canais de comunicação deverá ser feita de modo que todos tenham conhecimento desse importante documento que estabelece as regras e condutas dos agentes diretos do processo de ensino e aprendizagem.

Na pesquisa constatamos que há, de fato, uma participação significativa dos professores na reelaboração desse documento e que há uma preocupação dos professores em trabalhar as regras em sala de aula. No entanto, é preciso que a Coordenação Pedagógica pense em estratégias para ampliar a participação de todos os professores, bem como dos alunos e pais.

Constatamos por meio das respostas dadas ao questionário que a Coordenação Pedagógica vem desenvolvendo um bom diálogo entre os agentes educacionais e que a ficha individual do aluno tem sido uma ferramenta importante de auxílio nesse processo. Permanecer com o seu uso e motivar para que mais professores usem esse mecanismo é uma das responsabilidades que pesam sobre os ombros da Coordenação Pedagógica.

Considerações

Esperamos que o presente trabalho contribua para a compreensão do que seja a indisciplina escolar e como identificar as possíveis raízes do problema. Ademais, procuramos mostrar no decorrer do trabalho que não há como descobrir uma receita pronta para o combate da indiscipline. Entretanto, compreendemos que cada instituição de ensino deve ser a própria investigadora das causas indisciplinares e que deve buscar junto com seus pares caminhos para a solução dos problemas e é nesse campo que deve atuar a Coordenação Pedagógica; a mesma deve encarar esse processo como um desafio diário para a ação pedagógica.

O coordenador pedagógico, além de exercer as funções de acompanhar o trabalho pedagógico, deve atuar na formação continuada dos professores e acompanhar o desenvolvimento da Proposta Pedagógica; precisa enfrentar o desafio de ser mediador das relações educacionais promovendo o diálogo e a democracia. Esperamos que a experiência relatada nesse trabalho possa subsidiar uma reflexão profunda sobre o que vem dando certo e errado no processo dialógico e nas ações desenvolvidas na escola.

Não houve de modo algum a intenção de descobrir fórmulas prontas para a resolução do problema da indisciplina escolar, porém, buscou-se, com a investigação, uma compreensão do que é a indisciplina escolar e verificamos na prática escolar como se dá e o que se deve fazer para melhorar a relação entre os pares. Enfim, ficou claro que a indisciplina escolar é um fenômeno plural e que sua compreensão só ocorrerá quando a instituição buscar junto com a comunidade escolar uma vivência investigativa com base na ação dialogada. Para tanto, é

preciso desenvolver uma prática investigativa e dialogada, primando sempre pela gestão democrática escolar. Diante disso, a Coordenação Pedagógica tem como desafio a condução desse processo, desafio esse constante na prática diária dos coordenadores pedagógicos.

Referências

AQUINO, Júlio Groppa (org.). **Indisciplina na escola** – Alternativas teóricas e práticas. 4. ed. São Paulo: Summus Editorial, 1996.

AQUINO, Júlio Groppa. A indisciplina e a escola atual. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 24, n. 2, São Paulo, jul./dez. 1998. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551998000200011. Acesso em: 21 dez. 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 33. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

OLIVEIRA, Nayara Hakime Dutra. Família contemporânea. In: OLIVEIRA, Nayara Hakime Dutra. **Recomeçar**: família, filhos e desafios [online]. São Paulo: Editora UNESP; Cultura Acadêmica, 2009. p. 65-107. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/965tk/pdf/oliveira-9788579830365-03.pdf>. Acesso em: 24 dez. 2014.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 25, n. 3, p.123-140, dez. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v25n3/07.pdf>. Acesso em: 03 dez. 2014.

VASCONCELOS, Celso dos S. Os desafios da Indisciplina em sala de aula e na escola. **Série Ideias**, São Paulo, n. 28, p. 227-252, 1997. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_28_p227-252_c.pdf. Acesso em: 22 dez. 2014.

XAVIER, Maria de Lourdes de Jesus. **Função e a ação do Coordenador, Supervisor e Orientado Educacional em uma gestão participativa e democrática**. [s.l.], 2009. Disponível em: <http://www.fael.edu.br/tcc/a-funcao-e-a-acao-do-coordenador-supervisor-e-orientador-educacional-em-uma-gestao-participativa-e-democratica/>. Acesso em: 25 dez. 2014.



Indisciplina Escolar: fatores internos e externos

Terezinha Pereira Braz¹

Resumo

Este texto traz uma síntese de duas pesquisas sobre a indisciplina escolar em uma escola pública do interior do Estado de Mato Grosso do Sul, fator de preocupação e angústia dos professores, coordenadores pedagógicos e direção. O artigo tem como objetivo elucidar os fatores internos e externos que induzem os alunos a conflitos e violências em sala de aula, interferindo na qualidade do ensino e da aprendizagem. A análise foi realizada a partir dos trabalhos monográficos das autoras Lima, Vantini, Lopes e Nascimento, que se basearam nos teóricos Aquino (1996,1998), Garcia (1999 e 2010), La Taille (1996 e 2005), Pereira (2009), Ramos (2011), Saviani (1985), dentre outros que subsidiaram o estudo das autoras. A análise dos dados levantados por meio de questionário, observação e entrevistas ocorreu por meio da produção científica de vários teóricos, entre eles Aquino (1996 e 1998), Garcia (1999 e 2010), La Taille (1996 e 2005), Pereira (2009), Ramos (2011), Saviani (1985), dentre outros que esclarecem os fatores internos e externos à escola que levam a situações graves de atitudes de alunos, professores e pais, além da dificuldade de toda escola na mediação. Verificou-se que a escola possui uma concepção de disciplina e indisciplina focada na obediência a regras, as quais não derivam de princípios e da coletividade. Dessa forma, a escola precisa se reorganizar no

¹ Doutora em Educação. Professora e Orientadora do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica/UFMS.

âmbito administrativo e pedagógico, assim como renovar a sua relação com as famílias em busca da superação desses fatores que não contribuem para o sucesso escolar.

Introdução

Este estudo é uma síntese de dois trabalhos de pesquisa produzidos por coordenadoras pedagógicas de escolas públicas do interior do Estado de Mato Grosso do Sul, quando realizaram o Curso de Pós-graduação *Lato Sensu* em Coordenação Pedagógica/UFMS, em 2014. Recorreu-se à ampliação teórica para elucidar com mais clareza os dados apresentados na pesquisa realizada por: Alves (2005); Charlot (2002); Leite e Löhr (2014); Pereira (2009); Scriptori (2007); Tavares (2015); Trevisol e Lopes (2008) e Vinha (2003).

Nesse curso várias pesquisas abordaram a questão da indisciplina como uma interferência preocupante dos professores, coordenadores pedagógicos e diretores no resultado do rendimento escolar e na qualidade do ensino ofertado. Este texto pretende sintetizar quais os fatores internos e externos ao ambiente escolar e em quais situações de aprendizagem ocorre a indisciplina, considerada a amostra de dados das pesquisas mencionadas, e quais as possibilidades de superação por parte da Coordenação Pedagógica, tanto no enfrentamento à problemática interna como na externa à escola.

Lima, Vantini, Lopes (2014) testemunham que a cada dia aumenta a angústia e as aflições dos professores em sala de aula devido ao aumento da indisciplina, induzindo a situações de conflitos,

gerando desgastes físicos e emocionais e estresse em todos os profissionais envolvidos no trabalho educacional no interior da escola.

Essa constatação é endossada por Souza (2013) em sua pesquisa, a qual afirma ser a indisciplina, juntamente com o insucesso escolar e a exclusão, um problema grave que acompanha o processo escolar. A autora explica:

A indisciplina surge como a grande lacuna do processo pedagógico, pois compromete as aprendizagens dos alunos e contribui para uma grande instabilidade emocional e profissional dos docentes. O relato dos professores revela que grande parte do seu tempo de aula é esgotado na procura de contenção dos focos de indisciplina, o que acarreta um desgaste físico e psíquico e uma tensão permanente na procura de um clima relacional que lhes permita trabalhar. Neste contexto, os docentes desenvolvem sentimentos de impotência, ansiedade e frustração (Souza, 2013, p. 21 *apud* Lima; Vantini; Lopes, 2014, p. 8-9).

Essa fala de Souza está em conformidade com o que Lima; Vantini; Lopes; assim como Nascimento, constataram na escola em que trabalham, quando afirmam que os professores gastam um tempo razoável contornando o comportamento dos alunos em sala de aula, um transtorno que vem acarretando a não aprendizagem dos alunos e o adoecimento dos professores.

A compreensão do objeto de pesquisa “a indisciplina”, sob a ótica de Lima; Vantini; Lopes e Nascimento é de que se precisa do entendimento do que seja um comportamento disciplinar e indisciplinar. Elas recorrem em um primeiro momento ao dicionário de Ferreira (2008), que explica a palavra disciplina como um regime de ordem imposta ou mesmo consentido. Essa ordem é aquela que

convém ao bom funcionamento de uma organização; também é definida como relações de subordinação do aluno ao mestre e submissão a um regulamento. A indisciplina é definida como um procedimento, ato contrário à disciplina, portanto a desobediência à ordem estabelecida.

No entanto, chamam a atenção para a complexidade do entendimento desses conceitos, pois estes dependem do contexto histórico e cultural em que se inserem. A compreensão desses aspectos leva em conta as referências teóricas científicas que refletem acerca do tema. A família, a escola e a sociedade estão interligadas e vão influenciar nas questões de compreensão da (in) disciplina. Dessa forma, com base em Aquino (1996), afirmam que tomar um conceito para embasar os encaminhamentos e lidar com a situação disciplinar exige uma teoria enquanto método para se chegar à generalização, por se tratar de um fenômeno dinâmico que se modifica no decorrer do movimento histórico e social da sociedade.

Buscam ainda os estudos de Garcia (2006), que pensa o conceito de indisciplina em consonância com a conjuntura histórica mais ampla e afirma a existência da pluralidade de entendimentos conceituais. Porém, segundo ele, quando a indisciplina é pensada em contraste à noção de disciplina

[...] esse conceito se articula com a noção de ruptura e negação de esquemas norteadores e reguladores na escola. Entendemos a noção de indisciplina como relativa, fundamentalmente, a rupturas relacionadas às esferas pedagógicas e normativas da escola. As expressões de indisciplina comumente refletem transgressões a parâmetros e esquemas de regulação da escola, e podem ser pensadas como formas de ruptura no contrato social subjacente às relações e intenções

pedagógicas na escola, cujo eixo seria o processo de ensino-aprendizagem (Garcia, 2006, p. 126 *apud* Lima; Vantini; Lopes, 2014, p. 12).

Garcia (2006) analisa a indisciplina no interior da escola, chamando atenção para o rompimento de um contrato social quando pensada como transgressão de regras internas da escola. Porém, esse autor em outro estudo afirma:

[...] o conceito de indisciplina apenas como “problema de comportamento” precisa ser superado e assim devemos considerar outras dimensões para além da comportamental, com a finalidade de englobar os diversos aspectos psicossociais envolvidos neste fenômeno (Garcia, 1999, p. 102 *apud* Nascimento, 2014, p. 15).

Esse teórico chama a atenção para o fato de se pensar a indisciplina como uma questão de comportamento a ser superado. Para ele, é preciso ir além, buscar outras teorias que envolvem a indisciplina, procurando dar ênfase aos aspectos psicossociais que envolvem essa questão. Dessa forma, a indisciplina pode ser uma maneira de a criança e o jovem informarem que algo não vai bem. Aqui a indisciplina é entendida como “fatores que podem estar voltados ao pessoal, familiar, às relações professor e aluno, portanto, escolar ou comunitária” (Póvoa; Sudbrack, 2004, p. 66 *apud* Nascimento, 2014, p. 15).

Eles entendem que a questão da indisciplina, por vezes, ocorre quando a criança está pedindo ajuda, “gritando por socorro”, está manifestando suas frustrações; essas situações podem estar ocorrendo por questões pessoais consideráveis vindas tanto do seu próprio “Eu”, como também das pessoas com quem convivem, podendo ad-

vir de fatores familiares, comunitários ou até mesmo escolares, o que deve ser analisado.

O Pensamento Escolar Sobre Indisciplina: a ótica dos professores, alunos, pais, coordenadores pedagógicos e direção

A investigação de Lima, Vantini, Lopes (2014) e Nascimento (2014) foi realizada em uma Escola Municipal do interior do Estado de Mato Grosso do Sul que funciona em três períodos escolares, com um total de mil duzentos e dezoito alunos. Esses alunos estão distribuídos em doze salas de Educação Infantil, trinta e quatro salas do Ensino Fundamental e quatro salas de Educação de Jovens e Alunos (EJA). Trabalham na escola 75 professores, sendo 56 do quadro efetivo e 19 convocados. Cabe ressaltar que 97% possuem titulação de Especialistas. A escola também possui duas extensões, uma em um bairro da periferia da cidade e outra na zona rural que atende Educação Infantil e 1º ano do Ensino Fundamental. A gestão está composta por diretora e diretora adjunta; a parte de escrituração escolar conta com três secretárias. A escola tem a parceria da Associação de Pais e Mestres.

Nascimento (2014) focou seu estudo em duas salas de 2º ano, quatro professoras e duas coordenadoras pedagógicas. Lima, Vantini e Lopes (2014) investigaram a indisciplina por intermédio da participação de três professoras que ministram aulas em uma sala de 3º ano e três coordenadoras pedagógicas da escola. A escolha das salas e respectivas professoras e coordenação pedagógica deve-se à incidência de atos disciplinares por parte dos alunos ser significativo. Tanto os 2º anos como o 3º ano possuem 75% dos alunos considera-

dos indisciplinados pelos professores, coordenadores pedagógicos e direção. Todas as professoras confirmaram gostar muito da profissão e se sentem compensadas quando o aluno aprende, porém convivem com momentos ruins dada a indisciplina nas salas de 2º e 3º anos, objeto desta pesquisa.

O pensamento da escola sobre indisciplina foi evidenciado nas anotações do Livro de Registros adotado pela escola para esse fim, quando se considera que o aluno passa dos limites e é encaminhado pela professora para a sala da Coordenadora Pedagógica e, às vezes, para a direção escolar. A leitura das anotações sobre os casos de indisciplina nessa escola comprova que os alunos das salas de 2º anos e 3º anos são frequentemente objeto desses registros de comportamentos inadequados em sala de aula. Da leitura dessas anotações constata-se que 90% desses casos se constituem em desentendimentos entre os alunos em sala de aula, acompanhados por palavrões, desrespeito ao professor e agressão corporal. Soma-se aí a destruição do patrimônio público e 10% são registros de mães que vêm reclamar de problemas na escola e sala de aula, ocasionados pela falta de controle e metodologia do professor.

Na mediação desses conflitos há ausência de diálogo, apenas se realiza uma conversa com o aluno sobre o ocorrido e a promessa de suspensão e convocação dos pais, na reincidência dos fatos. Os encontros com pais se limitam à solicitação para que eles eduquem seus filhos em relação aos atos indisciplinares que os mesmos cometem no ambiente escolar. Não há qualquer indício de que a escola está preparada para mediar essas situações.

Recorreu-se a um dos registros apresentados no trabalho monográfico que exemplifica essa situação:

Aos vinte e sete dias do mês de fevereiro do ano de dois mil e quatorze, a mãe A.M.S., da aluna M.F, do 3º ano, vespertino, veio reclamar da professora “A”, dizendo que ela grita muito, usa apito para as crianças pararem de falar e ficarem quietas e puxa pelo braço para que sentem. Disse aos alunos que quem quiser brigar que brigue, se quisessem fazer lição ou não que tanto faz. A filha da A.M.S disse que tem dores de cabeça e a mãe pede para que a filha seja remanejada de período por causa da indisciplina da sala. A direção disse que irá conversar com a professora para saber a real situação, mas diante disto iremos remanejar a aluna da sala. Nada mais a constar fica essa ata assinada pelos presentes (Livro de Registros, 2014 *apud* Lima; Vantini; Lopes, 2014, p. 37).

A descrição acima mostra a situação de consciência que as mães têm da problemática envolvendo os professores em sala de aula, assim como se pode verificar o descompromisso da professora com o ensino e a aprendizagem, desconsiderando o mínimo de valores éticos essenciais para o exercício da profissão.

Aquino (1998, p. 13) adverte para uma questão teórica e ética que esclarece o caso acima relatado, afirmando que há uma violência positiva imanente à intervenção escolar. Segundo ele, [...] “a relação professor-aluno, em vez de tão-somente “importar” efeitos de violência exógenos a ela, os institui quase compulsoriamente”.

O mesmo teórico afirma que

Se partirmos do pressuposto de que, nas sociedades complexas, a educação escolar é o modo dominante por meio do qual as novas gerações são inseridas na tradição, isto é, o meio pelo qual as introduzimos no instável (e sempre insustentado) mundo do conhecimento sistematizado, haveremos

de convir que alguns fantasmas têm rondado essa instituição secular. E o mais implacável deles talvez seja o que envolve a crise da autoridade docente - fato este que, a nosso ver, seria o correlato principal de grande parte dos efeitos de violência testemunhados no cenário escolar (Aquino, 1998, p. 15-16).

Nesse sentido o autor afirma que a função cultural da escola contemporânea está ameaçada pelo espaço de confronto e de crise da autoridade docente, gerando violência e falta de ética nas relações cotidianas.

Charlot (2002, p. 435) aborda a questão focando a violência da escola e diz que é preciso distingui-la de violência na escola e violência à escola. Para ele violência da escola trata-se de uma violência simbólica que os jovens suportam, esta está ligada à forma como os agentes e a instituição os trata, assim como “a composição das classes, de atribuição de notas, de orientação, de palavras desdenhosas dos adultos”, segundo o autor são atos considerados injustos e racistas pelos alunos. Já a violência na escola é produzida no espaço escolar sem ligação com as atividades escolares, uma invasão, por exemplo, de marginais. A violência à escola está relacionada às atividades escolares, quando, por exemplo, um aluno agride o outro, insulta professores.

Conforme os conceitos de Charlot (2002), se pode constatar que o registro da mãe de aluno, acima, denuncia que há, em sala de aula, imposições e violência simbólica, o que ele denominou de violência da escola. Com isso, o autor chama a atenção para o fato de que não são somente as crianças e jovens os únicos a cometerem violência ou se portarem de forma inadequada.

A seguir pode-se conferir a concepção das professoras da escola estudada sobre a indisciplina.

O que pensam as professoras sobre a indisciplina

De acordo com os dados, a indisciplina, para as professoras, é um obstáculo ao trabalho, tornando-se uma dificuldade no exercício da profissão. Elas definiram a indisciplina como quebra de regras e desobediências. Ao serem questionadas sobre o entendimento dos conceitos de poder e autoridade, elas foram unânimes em conceber o poder como uma habilidade de influenciar outras pessoas e autoridade é a capacidade de impor algo sobre alguém. As professoras afirmam que perderam a autoridade e que agora estão vulneráveis na profissão. Entretanto, uma das professoras entrevistadas, acredita que o professor deve trabalhar com o poder de influenciar o aluno a observar as regras e a ter limites.

As características de um aluno indisciplinado, segundo as professoras, perpassam pela falta de interesse nos estudos, distração na sala de aula, saída da sala de aula sem solicitar autorização, aula interrompida com atitudes agressivas, pela atitude de não fazer a tarefa de casa. Esse aluno também quebra as regras impostas por professores e pela escola, não tem limites do que deve ou não fazer, é desobediente e falta respeito com o professor e com os colegas, falando baixinho o tempo todo, trocando mensagens por meio de papeizinhos, solicitando para ir muitas vezes ao banheiro.

O conceito de aluno disciplinado é compreendido por todas as professoras como o aluno que tem vontade de aprender, respeita o professor e os demais funcionários da escola e participa da aula.

Os professores consideram que o comportamento indisciplinar dos alunos, deve-se à falta de estrutura familiar; os pais estão deixando de exigir respeito e valores com os filhos e a escola muitas vezes recorre à família, mas não obtém grandes sucessos, sendo preciso algumas vezes entrar em contato com o Conselho Tutelar.

Lima, Vantini e Lopes (2014) se fundamentam em La Taille (1996) que reconhece que a indisciplina em sala de aula dificulta e desestabiliza o papel do professor no que diz respeito ao ensino aprendizagem, criando obstáculos cada vez maiores nas relações professor-aluno em sala de aula. Porém, esclarece que o entendimento de disciplina relacionada ao cumprimento de normas leva, consequentemente, ao conceito de indisciplina relacionado à desobediência às normas. Ele aponta a necessidade de pensar em duas situações: a primeira em relação a não observância das normas. Isso ocorre por dois motivos, a revolta contra as normas ou o desconhecimento delas.

O desconhecimento das normas ocorre quando estas são elaboradas sem fundamento e participação da comunidade escolar. Não se nega a necessidade da organização escolar e de regras comuns a serem seguidas por todos, mas estas, segundo La Taille, precisam ser discutidas com base nos princípios selecionados pela escola que indicarão os caminhos a seguir. O autor explica que “se o aluno não respeita normas, provavelmente essas normas não fazem sentido para ele. Para que elas façam sentido, elas têm de estar relacionadas a um projeto de vida” (La Taille, 1996, p. 1).

Elas também constataram que as professoras não relacionam os atos que consideram indutores da indisciplina com a sua meto-

dologia e conteúdo de ensino, apenas os enxergam como alunos que quebram as regras de convivência; relatam apenas como agem para contornar essas situações buscando obter melhor comportamento, fazendo combinados em sala com a turma na tentativa de resolver o problema. Esses combinados foram registrados em cartaz e estão expostos em sala de aula para que os alunos possam rever quando apresentam comportamentos inadequados.

Nascimento (2014) explicou em seu trabalho que faz parte da metodologia das professoras a rotina de apresentar aos alunos a aula do dia. Dizem que “chegam até a sala de aula, desejam boas vindas e entregam a Deus a aula por meio de oração”; em seguida os alunos pegam o caderno ou outro material que vai ser utilizado para a aula e assim dá andamento aos estudos. Entretanto, em relação aos conteúdos, estes são repassados aos alunos sem orientação e sem uma chamativa sobre o que vão aprender; não é realizado nenhum planejamento junto com eles sobre o que vai ocorrer durante o ensino e a aprendizagem da aula.

A questão do comportamento dos alunos é levada à discussão quando ocorrem atitudes consideradas indisciplinadas; nessa oportunidade se retoma os combinados, mas segundo as professoras esse procedimento não tem dado resultado e acaba tendo que levá-los sempre a sala da coordenação ou da direção para prosseguir as aulas. Quando isso não acontece o rendimento é muito baixo, pois passa a maior parte do tempo falando com os alunos e tentando fazer com que eles melhorem o comportamento.

Quanto aos alunos que se distraem os professores esclareceram: procuram chamar a atenção para as atividades realizadas em

sala de aula, o que faz com que eles retomem a atenção, mas isso ocorre várias vezes no decorrer da aula, pois os que apresentam esse comportamento tem dificuldade de concentração. Questionou-se às professoras sobre o que acreditam ser a causa da indisciplina em sala, e como elas agem. As professoras relataram que tem procurado desenvolver práticas que vem ao encontro das necessidades dos alunos, mas acreditam que o fator mais prejudicial é a falta de apoio das famílias e o desinteresse dos alunos, justificando ser esse desinteresse provocado pelas dificuldades de aprendizagem que possuem e, também, a falta de cobrança da família.

O fato das professoras transferirem para as famílias total responsabilidade pela indisciplina escolar complica para a superação dos problemas apresentados, pois a família tem responsabilidades e a escola também. Vinha (2003) explica que:

Em nossa sociedade existem duas instituições formalmente responsáveis pela educação do ser humano: a família e a escola. Possuem caráter diferenciado, portanto funções e objetivos diversos. Na família, ocorre a aprendizagem da vivência no espaço privado, íntimo. Na escola aprende-se a viver no espaço público, no sentido coletivo (Vinha, 2003, p. 60).

Nesse sentido, ela separa as responsabilidades dos pais e da escola na educação das crianças. Explica que a escola possui profissionais preparados para lidar com as dificuldades cotidianas no âmbito escolar; quando ocorre a transferência dessa responsabilidade para as famílias significa o despreparo da instituição. Considera ainda que:

É preciso modificar a crença na impotência da escola perante a família, visto que mesmo aquelas crianças que pertencem

cem a famílias “desestruturadas” terão maiores possibilidades para “superar as adversidades”, se tiverem outras oportunidades de vivenciar modelos educativos construtivos, se interajam com ambientes sociomoraís mais cooperativos do que o familiar, se puder ter outras oportunidades de estabelecer novas referências ao ter como educadores, adultos mais afetivos, democráticos e positivos (Vinha, 2003, p. 66).

Dessa forma, ela acredita em ações construtivas dos educadores escolares, pois muitas crianças terão chance de vivenciar relações de respeito mútuo e cooperação somente na escola, uma vez que não têm essa convivência nas relações familiares. Afirma ainda que essa problemática exige consideração do processo educativo e é preciso planejar e objetivar em longo prazo, traçando metas como resultado de um trabalho. Isso exige, segundo Vinha, uma investigação levantando dados para compreender e auxiliar as crianças, compartilhar com os pais, pois muitos comportamentos e atitudes consideradas inadequadas competem à escola resolver e não os pais. Chamar os pais muitas vezes é preciso, mas para um diálogo e, juntos, decidirem o que fazer.

Nascimento (2014) constatou que na prática, as professoras das duas salas do 2º ano trabalham com textos e atividades da realidade e que os alunos têm um dia da semana para que possam brincar na última aula quando realizam os deveres no decorrer da semana. Verificou também que as professoras propõem aos alunos que melhor responderem aos desafios pedagógicos em relação aos conteúdos estudados em sala de aula o recebimento de prêmios, mas isso não tem surtido o efeito esperado, pois já constataram que não atingem o objetivo de aprendizagem planejado. Explica também que os professores defendem a utilização da metodologia tradicional por

acreditarem que é fundamental para os alunos compreenderem o que vem sendo ensinado. Nessa perspectiva, as professoras consideram que as propostas lúdicas, ou interdisciplinar construtivista e a concepção sócio-histórica, presentes no material que é oferecido aos alunos pelo Programa Sistema Educacional Família Escola - SEFE, não tem sido muito favorável à aprendizagem, pois apresentam diferentes gêneros textuais, não oferecendo aos alunos meios para que possam compreender melhor a escrita (método silábico), e na matemática as problematizações não dão suporte para os alunos aprenderem as operações, regras, dentre outros.

Observa-se que a concepção tradicional de indisciplina das professoras faz com que elas pensem que só é possível ensinar para uma turma quieta, obediente, disciplinada, passiva e, segundo as professoras, essas raízes morais estão na educação familiar. Isso, a indisciplina dos alunos, fez com que elas perdessem a autoridade, logo a relação de poder com o aluno ficou frágil, pois os pais não estão compromissados com o acompanhamento dos filhos na escola. Essa concepção atesta que a escola é um espaço de trabalho complexo, de reconstrução do conhecimento e, muitas vezes, a metodologia enfadonha que pode prejudicar o aceite dos alunos pelos estudos não é percebida. Assim como não é pensada a questão da legitimação da autoridade do professor.

La Taille (2005) explica que a autoridade é uma relação de mando e de obediência, porém, a obediência é voluntária e acontece quando quem manda é legitimamente colocado nesse posto por quem obedece. Segundo esse autor, o oposto da autoridade é a anomia, ou seja, ausência de regras e não há acordo entre os membros. As relações sociais são conflitantes.

O mesmo autor, ainda fala de outra posição em relação a autoridade que é o poder, o que significa uma relação de força. O autor exemplifica que isso ocorre quando em sala de aula o aluno é ameaçado de reprovação, de ser enviado para fora da sala. Mas é possível que essa relação seja positiva, quando a relação, principalmente das crianças, é de apego, de amor porque a criança ama, admira e vê a pessoa como algo bom, como a figura dos pais, uma autoridade insubstituível na primeira infância. Desse modo, o professor pode construir uma relação positiva e ter seu poder e autoridade legitimados.

Outro aspecto observado é o uso da recompensa, de prêmio pelo comportamento disciplinado aos alunos que cumpriram seus deveres e como dizem as professoras não tem dado um bom resultado. Scriptori (2007, p. 6) explica que a estratégia da recompensa como uma ação constante é um “engodo”. A autora explica que essa atitude tem “o mesmo propósito do castigo, só que em sentido contrário”, incentiva a criança para que ela aja de uma determinada maneira. Segundo a autora, essa forma de lidar com a criança traz efeitos temporários, não se coloca uma maneira de agir duradoura.

Cabe aqui trazer para a discussão o fato do aluno deste momento estar em uma sociedade que se organiza e se reconstrói sob as bases da tecnologia; enquanto isso a escola continua obsoleta e frágil desde que se dispôs a colocar em prática a proposta comeniana, pensada para atender os avanços observados com a criação do modo de trabalho manufatureiro no séc. XVII (Alves, 2005).

É impossível discutir a escola contemporânea nos limites deste trabalho, mas fica difícil não verificar a indisciplina sob o aspecto

de uma escola descompassada com o seu tempo, aqui pode estar um fator que leva a escola a não cativar o aluno para o estudo e este não se adaptando parte para ações indesejadas no âmbito escolar. Os dados mencionados anteriormente apresentam uma escola ainda assentada nos princípios da escola tradicional, pois a proposta construtivista que foi citada parece não ter sido considerada para avançar a pedagogia da escola, apresenta-se desacreditada na ótica dos professores pesquisados.

Esse descompasso é estudado por Souza (2010), que analisa o livro didático como uma metodologia pensada por Comenius para oferecer educação para todos, em um momento em que não havia quantidade de preceptores para todos, então ele propicia um instrumento que ensinasse menos e que alcançasse uma quantidade grande de alunos. Esse instrumento está na escola até hoje e Souza (2010) explica:

[...] o manual didático afasta os alunos, por meio de inúmeras estratégias, das grandes literaturas, da grande arte, da cultura enfim. Se por vez e outra, por alguma decisão pessoal, um ou outro professor recorre a adaptações da literatura clássica, nos ditos textos paradidáticos, o faz como treino de leitura, pretexto para estudo da gramática ou exigência de exames vestibulares. Por aí, é visível a aproximação aos ensinamentos e sugestões didáticas de Comenius de utilizar o texto como recurso técnico para leituras pragmáticas e não como instrumentos de fruição e apropriação de conhecimentos necessários à compreensão do humano, da história e da totalidade social (Souza, 2010 *apud* Lima; Vantini; Lopes, p. 25).

Verifica-se na citação que a autora fala de um livro didático fragmentado e com informações distantes do conhecimento siste-

matizado; quando o professor intenciona a ir para além da proposta do livro, por meio dos paradidáticos, recorre a uma metodologia que se resume a um treino de leitura, no caso da literatura e como forma de introduzir a gramática, ficando o aluno com recursos frágeis para desenvolver o seu pensamento.

Voltando à análise de Aquino (1998b), ele cita três hipóteses que ocasionariam a indisciplina e que ele recomenda cautela e não aprova as mesmas como fatores decisivos da ocorrência da indisciplina, ele aponta outra hipótese de olhar a indisciplina como algo inerente da escola. Ele denomina a indisciplina, neste caso, como “fundamentalmente pedagógica”, o que significa para ele, compreendê-la como algo que não vai bem à sala de aula. Como o professor está à frente de três dimensões como: 1) o compromisso de viabilizar os conhecimentos específicos, (o que se ensina); 2) a seleção de uma metodologia (como se ensina) e, 3) a vivência de uma ética (para que se ensina), isso conduz à necessidade de a escola estar atenta. Ele afirma que na maioria das vezes, grande parte dos problemas reside em encaminhamentos mais éticos do que metodológico. É preciso ficar atento para o questionamento: para quê a escola?. O autor acrescenta que é preciso:

[...] rever posicionamentos endurecidos, questionar crenças arraigadas, confrontar posicionamentos imutáveis, debater-se contra fatalidades: eis algo que, antes de ser uma obrigação, significa uma oportunidade ímpar de vivência dessa profissão, de certo modo, extraordinária (Aquino, 1998b, p. 202).

Dessa forma, o autor posiciona a indisciplina em grande peso no próprio ambiente escolar e muito nas mãos dos professores a relação professor-aluno, como o núcleo do trabalho didático.

Essa questão da indisciplina relacionada à conduta do professor foi estudada por Pereira (2009), pautada em Yasumaru (2006), afirma ser o professor o que cria e conduz “as condições de disciplina em sala de aula, visando os objetivos e valores ditados pelo sistema educacional”. Ela explica que “o professor pode ser um dos mais sérios fatores causadores da indisciplina”; justifica sua fala dizendo que há preocupação em excesso pelo professor na exigência da disciplina e este se esquece da contrapartida de se desenvolver “um ensino significativo e participativo” (Pereira, 2009, p. 59).

Afirma também:

Muitas vezes as crianças não conseguem verbalizar o que estão sentindo, a inadequação da proposta, mas sinalizam com seu corpo, com seu comportamento. Desse ponto de vista, o fato de o aluno querer ir toda hora ao banheiro, o desinteresse do aluno pela matéria, deve significar algo para o professor. É preciso saber ouvir e compreender a mensagem que se esconde por trás do comportamento manifesto como indisciplina (Pereira, 2009, p. 59).

Segundo ela, é preciso estar atento na mensagem que o comportamento indisciplinado do aluno pode querer dizer. Não se trata de conseguir motivar a todos, o tempo todo, “mas criar em sala um clima hegemônico de respeito e interação entre si e com o objeto de conhecimento” (Pereira, 2009, p. 59).

O que pensam os alunos e pais sobre a indisciplina

Com a finalidade de conhecer o que pensam os alunos sobre a questão da indisciplina, Lima, Vantini e Lopes (2014) selecionaram seis alunos do 3º ano para observação conforme critérios dos docen-

tes e coordenação pedagógica, sendo três considerados disciplinados, denominados de grupo A e três considerados indisciplinados denominados de grupo B. Elas dialogaram diretamente com eles e também observaram o comportamento deles em sala e pátio da escola. Elas constataram que tanto os alunos considerados disciplinados como os alunos indisciplinados não sabiam o sentido de indisciplina ou disciplina e não souberam dialogar sobre a existência de regras e normas que organizassem o comportamento para aprendizagem no ambiente escolar. Após explicarem a pesquisa e o sentido dos questionamentos, dois alunos considerados disciplinados afirmaram que não são incomodados em sala de aula e uma aluna fala que a sala é muito indisciplinada, que atrapalha sua aprendizagem e tem a professora como uma pessoa “legal”.

Já os alunos considerados indisciplinados nessa observação demonstraram que não possuem consciência de que apresentam problemas indisciplinares e, conseqüentemente, que atrapalham o desenvolvimento dos outros alunos; falam e agem com muita naturalidade como se tudo que fazem fosse normal. Pela análise dos questionários constata-se que as regras e normas não fazem muito sentido para esses alunos e que não possuem clareza sobre esse aspecto.

Lima, Vantini e Lopes (2014), por meio de questionários, dialogaram com os pais dos alunos e verificaram que o grupo de alunos disciplinados tem uma estrutura familiar com a presença dos pais e irmãos, uma rotina diária organizada e acompanhamento dos pais na escola. Para eles as regras de casa, os direitos e deveres são claros e sabem que ao desobedecerem serão punidos de alguma forma e estarão deixando seus pais tristes. Os pais projetam os filhos frequentando a faculdade e um futuro promissor.

Já em relação aos três aos alunos considerados indisciplinados, 90% não são acompanhados pelos pais, 100% são castigados fisicamente quando desobedecem em casa, 100% não gostam de estudar, mas de brincar e 100% consideram as professoras “bravas”. Os pais desses alunos possuem menor índice de escolaridade, sua presença na escola é esporádica e dizem dialogar com os filhos, mas não resolvem; após a conversa da escola com as famílias e alunos, estes voltam ao comportamento considerado inadequado. Foi observado que na família falta uma rotina de acompanhamento escolar como o diálogo com os filhos sobre o dia na escola, sobre os valores morais a serem cultivados no ambiente escolar, de preocupação com a realização dos deveres de casa, e de incentivo para dedicação aos estudos.

Conforme já se mencionou são essas as crianças e famílias que carecem de inclusão por parte de todos da escola. Elas precisam de atenção, da abertura do diálogo, do conhecimento da história de cada um para ajudá-los na superação das dificuldades e auxiliar a escola a vivenciar os valores civilizatórios em concordância com as famílias.

Os alunos advindos de famílias estruturadas e com maior grau de escolaridade comportam-se como os professores esperam, porém é preciso considerar que essa obediência é forçada, recebem da família a orientação de que devem obedecer e, os indisciplinados, confirmam que a instituição escolar não tem clareza dos seus propósitos e princípios e que eles estão submetidos a regras sem saber o porquê, logo não reagem ao comando e às punições.

Trevisol e Lopes (2008) esclarecem a situação analisada dos alunos pesquisados dos grupos disciplinados e indisciplinados e que

não se pode responsabilizar apenas um segmento de convivência dos alunos, no caso a família, observou-se nas análises anteriores os fatores internos à organização escolar e pedagógica da sala de aula e fatores externos como a família estão imbrincados na condução da indisciplina, portanto é preciso considerar que:

Há toda uma rede social que circunda a escola: a família, as relações com outros grupos sociais, o acesso a conteúdos, imagens que são produzidos pelos meios de comunicação social, e que atuam diretamente na construção de modelos, de comportamentos a serem imitados ou reproduzidos' (Trevisol; Lopes, 2008, p. 24).

Dessa forma, os estudos realizados endossam que a indisciplina é de fato um obstáculo à qualidade do ensino e responsável por bloquear um clima educacional favorável à convivência entre alunos e professores e coordenação pedagógica e direção, assim como pais e escola de um modo geral. Conforme o que as autoras esclareceram acima, de que há toda uma rede social que influenciam nas formas de se proceder em sociedade, é preciso abrir um espaço de estudos e discussão entre escola, pais e comunidade organizada e traçar ações, dialogadas com os alunos, que venham orientar a função primeira da escola de acessar os conhecimentos científicos de forma que estes expliquem a vida concreta em sociedade.

O que pensam a Direção e Coordenação Pedagógica sobre indisciplina

A diretora e a coordenadora pedagógica da escola afirmaram que convivem cotidianamente com atos indisciplinados: a briga entre os colegas, os palavrões e a desobediência aos professores e aos

coordenadores da escola e, ainda a destruição de patrimônio público. Falam da maior preocupação “quando os alunos partem para violência com pedras e paus na mão”. Observam que os alunos indisciplinados apresentam dificuldades de aprendizagem e não aceitam a imposição de regras. Afirmam que a maior dificuldade é trazer a família para acompanhar o desempenho escolar, assim como as atividades a serem realizadas em casa. Segundo elas as crianças não têm regras advindas de casa.

A direção e coordenação pedagógica chamam pais, professores e a Técnica de Educação Inclusiva para dialogarem sobre os casos considerados graves de indisciplina, geralmente os que envolvem agressões físicas. Porém foi verificado que não há estudos que levem o grupo a refletir sobre os casos.

O regimento da escola e o Projeto Político Pedagógico (PPP) foram construídos com as famílias, com os alunos, professores e funcionários. Embora tenha Regimento, a escola não possui atas que tratem em reuniões sobre as determinações do Regimento Escolar em relação à desobediência de alguns dos deveres ali regulamentados que são definidos como atos de indisciplina e os alunos e pais não mencionaram sobre o conhecimento desse documento.

Pelos relatos aí postos, não se encontra princípios e seu desdobramentos em regras morais explicadas por La Taille (1996), que se utiliza do pensamento de Piaget e faz a seguinte reflexão:

Na teoria de Piaget, a “interiorização” das regras corresponde a uma assimilação racional destas (portanto crítica) e uma nova exigência moral: a reciprocidade, respeitar e ser respeitado (...). Para que tal conhecimento exista, duas condições são necessárias: exigir do outro que reconheça em mim a

dignidade inerente ao ser humano (exigência que a criança pequena não faz ou faz pouco) e agir de forma a concretizar e merecer tal dignidade, portanto merecer ser respeitado (La Taille, 1996, p. 16)

O autor explica que assimilar regras de cunho moral exige conhecimento sistematizado crítico, de forma a induzir de um lado a correspondente prática de respeitar e ser respeitado. Isso só ocorre se o outro reconhecer “em mim” a condição de ter que ser respeitado como um ser humano e, de outro lado, a condição de ação digna, respeitosa, daí merecer ser respeitado por todos.

Nascimento (2014) afirma presenciar um clima caótico em sala de aula, um professor despreparado para lidar com a situação, desanimado com o seu fazer pedagógico e até mesmo descompromissado. A coordenação pedagógica pouco contribui para melhorar essa situação em função do excesso de trabalho e atribuições; não tem em seu planejamento uma forma de lidar com a indisciplina por meio da capacitação continuada aos professores bem como um diálogo mais próximo com os pais no acompanhamento dos filhos indisciplinados. Não há o hábito do diálogo no âmbito escolar e o respeito mútuo entre todos é muito escasso.

Dessa forma, as possibilidades de superação dessa situação estão apontadas no estudo apresentado, dentre elas é preciso:

- Elaborar o Projeto Político Pedagógico (PPP) de forma participativa e esclarecer nele o entendimento das situações que precisam de intervenção, caso seja pedagógica terá desdobramento no plano de trabalho da Coordenação Pedagógica, se administrativa fará parte da

Gestão, envolvendo Associação de Pais e Mestres (APM) e direção;

- Planejar as aulas de forma a acessar o conhecimento científico e motivar os alunos, estabelecer o respeito, o diálogo como parte da metodologia;
- Estabelecer os princípios que nortearão o fazer pedagógico e administrativo da escola e a partir deles elaborar as regras morais, juntamente com os alunos e pais, cuidando para que não sejam regras ditatoriais;
- Implementar metodologias de ensino e conteúdos que atraiam as crianças para a aprendizagem;
- Estabelecer um clima organizacional na escola e na sala de aula que prime pelo respeito, pelo diálogo e pelo afeto, antes de se buscar atitudes no exercício da autoridade, também necessário, mas com muita justiça;
- Envolver mais a Coordenação Pedagógica com capacitação continuada e acompanhamento dos professores em relação à indisciplina na sala de aula.

Considerações Finais

Os relatos anteriormente vistos trazendo o entendimento da escola sobre indisciplina permitem inferir que se tem um obstáculo para o desenvolvimento da qualidade do ensino e da aprendizagem. Isto se deve ao fato da escola não ter clareza de suas funções e responsabilidades em relação ao ambiente escolar, não enxergam os

fatores internos que induzem e agravam a situação das atitudes dos alunos e dos professores.

Uma instituição escolar com certeza convive com conflitos, mas ela pode considerá-los como oportunidade para ajudar as famílias, alunos e professores a superarem as dificuldades nas relações interpessoais. Verificou-se que a escola tem um discurso de elaboração do Regimento de forma participativa, mas não se viu essa realidade durante a pesquisa com professores, alunos, pais, onde a participação não foi mencionada, assim como os registros não se referem a esse documento.

No entanto, para fazer enfrentamento do que se considera indisciplina, a escola precisa rever sua organização administrativa e pedagógica na confluência do sistema econômico, social e cultural. Isso significa planejar uma escola que acerte os passos com a sociedade contemporânea, pois em crise estrutural do capital, os valores se degradam e à escola cabe assegurar o processo civilizatório. Ela não pode ter como fator externo apenas a irresponsabilidade familiar. É preciso considerar que os tempos são outros e os sonhos das crianças e adolescentes também são outros e a escola está obsoleta para formar o cidadão deste momento e focar, como fala Saviani (2003), na sua função educativa que é socializar os conhecimentos sistematizados, especificidade da educação escolar. Ao vivenciar a sua função é preciso não descuidar do que Vinha (2014) denomina de clima escolar, “corresponde a atmosfera, a valores, atitudes e sentimentos percebidos pelos estudantes e adultos da instituição, assim como as relações sociais e com o conhecimento”.

Os autores nos levaram a compreender que os fatores que induzem a indisciplina derivam da organização da escola e da sala de aula na condução didática pelo professor e da cultura familiar e social.

Referências

AQUINO, Julio Groppa. **Indisciplina na Escola: Alternativas Teóricas e Práticas**. 12. ed. São Paulo: Summus. 1996.

AQUINO, Julio Groppa. A violência escolar e a crise da autoridade docente. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 19, n. 47, p. 13-16, dez. 1998a. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32621998000400002>. Acesso em: 12 mar. 2014.

AQUINO, Julio Groppa. A indisciplina e a escola atual. **Rev Fac. Educ.**, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 202, 1998b. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-25551998000200011>. Acesso em: 10 mar. 2014.

ALVES, Gilberto Luiz. **O Trabalho Didático na Escola Moderna: Formas Históricas**. Campinas: Autores Associados, 2005.

CHARLOT, Bernard. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociologias**, Porto Alegre, n. 8, p. 432-443, jul./dez. 2002.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Aurélio**. 7. ed. Curitiba: Positivo, 2008.

GARCIA, Joe. Indisciplina na escola: uma reflexão sobre a dimensão preventiva. **Revista Paranaense de Desenvolvimento**, Curitiba, n. 95, p. 101-108, jan./abr. 1999.

GARCIA, Joe. Rever o currículo, capacitar os professores e investir nos vínculos são alguns dos pontos essenciais na redução da indisciplina escolar. In: OLIVA, Luiza. **Entrevista**, 2010. Disponível em: <http://www.direcionaleducador.com.br/artigos/entrevista-joe-garcia>. Acesso em: 15 abr. 2014.

LA TAILLE, Yves de. A indisciplina e o sentimento de vergonha. In: AQUINO, Julio Groppa. **Indisciplina na Escola: Alternativas Teóricas e Práticas**. 12. ed. São Paulo: Summus, 1996.

LA TAILLE, Yves de. **Limite, disciplina e comportamento**. Palestra proferida em 14 de abril de 2005 ao Centro de Referência às Vítimas de Violência - CNRVV aos Polos de Prevenção à Violência Doméstica. Instituto de Psicologia da USP, 2005. Disponível em: http://www.abrinq.org.br/_Abrinq/documents/pc/palestra_prof_la_taille.pdf. Acesso em 12 mar. 2014.

LIMA, Elizabete A., VANTINI, Patricia K.Trindade, LOPES, Patricia P. Langhi **Indisciplina e sua relação com o processo de ensino-aprendizagem**. Monografia. Curso de Pós-graduação Lato Sensu em Coordenação Pedagógica da Escola de Gestores /UFMS. 2014.

NASCIMENTO, Roseli. **A Indisciplina escolar: limites e possibilidades de superação**. Monografia. Curso de Pós-graduação Lato Sensu em Coordenação Pedagógica da Escola de Gestores /UFMS. 2014.

PEREIRA, Marcia Aparecida da Silva. **Indisciplina Escolar: Concepções dos professores e relações com a formação docente**. 2009. Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande/MS, 2009. Disponível em: <http://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/8123-indisciplina-escolar-concepcoes-dos-professores-e-relacoes-com-a-formacao-docente.pdf>. Acesso em: 01 nov. 2014.

RAMOS, Adriana de Melo; VINHA, Telma Pileggi. **Classes “difíceis” no ensino fundamental II: relação professor/aluno**, 2011. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/coppem/wp-content/uploads/2011/08/13-adriana-r.-eixo-2.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2014.

SAVIANI, Demerval. Sobre a natureza e especificidade da educação. In: SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**. 8. ed. rev. ampl. Campinas: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1985.

SCRIPTORI, Carmem Campoy. Entre o autoritarismo e a autoridade: o papel dos pais pela via do diálogo. **Nuances**: estudos sobre educação, Presidente Prudente, v. 14, n. 15, p. 169-183, jan./dez. 2007.

TAVARES, Marialva Rossi *et al.* A Adesão aos Valores de Justiça, Respeito, Solidariedade e convivência Democrática em Professores do Ensino fundamental e Médio. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37., 2015, Florianópolis. **Anais** [...]. Florianópolis: UFSC, 2015. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT08-3752.pdf>. Acesso: 21 jun. 2016.

TREVISOL, Maria Teresa Ceron; LOPES, Anemari Luersen Vieira. A (in)disciplina na escola: sentidos atribuídos por profissionais da educação. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - EDUCERE, 8., 2008. **Anais** [...]. Curitiba: PUC-PR, 2008. Disponível: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/909_555.pdf. Acesso: 21 jun. 2016.

VINHA, Telma Pileggi. **Os conflitos interpessoais na relação educativa**. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

VINHA, Telma Pileggi. **Trabalho com habilidades socioemocionais**. São Paulo: Centro de Referência em Educação Integral, 2014. Disponível em: <http://educacaointegral.org.br/noticias/trabalho-com-habilidades-socioemocionais/> Acesso em: 11 nov. 2014.

Parte VI

O COORDENADOR PEDAGÓGICO E OS PROCESSOS DE AVALIAÇÃO





As ações implementadas pela Coordenação Pedagógica em escolas da rede pública de ensino para a melhoria do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

*Solange Jarcem Fernandes¹
Alaôr Fonseca Filho²*

Resumo

Este estudo tem como objetivo explicitar o trabalho do coordenador pedagógico frente à organização da gestão pedagógica e os seus resultados nas avaliações em larga escala, pois elas se configuram importantes acontecimentos dentro do calendário escolar das escolas públicas brasileiras. Para a análise foram selecionados os dados dos resultados do Ideb dos anos iniciais e finais do ensino fundamental, os índices de aprovação, reprovação e abandono, o Plano de Trabalho dos coordenadores pedagógicos, as atas de reuniões pedagógicas e o Projeto Político Pedagógico das escolas analisadas. Observou-se que houve esforços dos profissionais envolvidos, contudo o maior mérito desse levantamento foi o de sistematizar o trabalho do coordenador pedagógico, identificando onde estão as falhas e buscando

¹ Doutora em Educação. Vice Coordenadora do Curso, Professora e Orientadora do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica/UFMS. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da UFMS. Professora do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação/UFMS.

² Especialista em Coordenação Pedagógica, Coordenadora pedagógica na rede estadual de ensino, no município de Dourados-MS.

alternativas para desenvolver um trabalho em que o aluno estivesse no centro do processo de ensino e aprendizagem, mesmo que essa centralidade do aluno não seja a centralidade das avaliações.

Introdução

Este texto é resultado de uma pesquisa³ acerca do trabalho desenvolvido pelos coordenadores pedagógicos de três escolas da rede estadual de Mato Grosso do Sul nos municípios de Dourados, Caarapó e Sete Quedas. Teve como objetivo explicitar o trabalho do coordenador pedagógico nas escolas frente à organização da gestão pedagógica para a realização das avaliações em larga escala do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)⁴ e a melhora dos resultados no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) pois as médias de desempenho dessas avaliações subsidiam o cálculo do Ideb, ao lado das taxas de aprovação das escolas.

O Saeb, de acordo com Portaria n. 931/2005, era composto por dois processos: a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB), e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC) que os educadores conhecem com o nome de Prova Brasil. A ANEB é realizada por amostragem da população escolar e é de periodicidade

³ FONSECA FILHO, Alaôr; FOLINI, Norma Leila da Silva; ZAMBÃO, Nilza Helena. *As ações implementadas pela Coordenação Pedagógica e seus resultados nos índices do SAEB/Prova Brasil no período de 2011 a 2013*. 2015. Pesquisa realizada no Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Coordenação Pedagógica/UFMS.

⁴ O Sistema de Avaliação da Educação Básica, foi instituído em 1990, com o objetivo de fazer um diagnóstico da educação básica brasileira, por meio das avaliações em larga escala, com o objetivo, segundo o MEC de fornecer indicativos sobre a qualidade do ensino. O Saeb ao longo dos anos sofreu várias modificações no seu grau de abrangência, incorporou ao longo do processo a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) e em 2019 a Prova Brasil (ANRESC) foi unificada ao Saeb.

bianual e externa aos sistemas de ensino público e particular. Tem como objetivo principal avaliar a qualidade, equidade e a eficiência da educação brasileira. Ainda, a ANEB se utiliza de um conjunto metodológico para a coleta e sistematização dos dados que, segundo a portaria, produz informações sobre o desempenho dos alunos do Ensino Fundamental e Ensino Médio. A ANRESC tem o objetivo de avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas, a melhoria da qualidade da educação e a democratização da gestão do ensino, avalia os alunos do 5º e 9º ano do Ensino Fundamental (Brasil, 2005).

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi instituído em 2005 com o objetivo de aferir a qualidade da educação básica em relação ao processo de aprendizagem e do fluxo escolar. A aferição é realizada nos anos iniciais do Ensino Fundamental e nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. O cálculo da nota do Ideb é obtido a partir dos dados levantados no censo escolar em conjunto com a os resultados das avaliações do Saeb (Brasil, 2013).

Ressaltamos que nos limites deste texto, elencamos como recorte de análise as questões referentes às ações realizadas pelas coordenações pedagógicas das escolas e os índices do Ideb e do fluxo escolar dos anos de 2011 e 2013. Como procedimento metodológico foi feito o levantamento das ações implementadas pela coordenação pedagógica nas escolas analisadas utilizando-se dos dados de atas de resultados finais e, o fluxo escolar divulgados pelo Ministério da Educação (MEC) e pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SEED). Também foram consultados os Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) e os Planos de Trabalhos da coordenação pedagógica.

Observou-se na pesquisa que as escolas estudadas estão localizadas em zonas periféricas dos municípios, oferecem duas etapas da educação básica (ensino fundamental e ensino médio), funcionam em três turnos e possuem entre quinhentos e mil alunos matriculados. Foi possível verificar que elas passam pelos mesmos problemas estruturantes em relação às avaliações.

Salienta-se que o Saeb produz resultados médios de desempenho por meio de amostras, assim os seus resultados são aferidos por grandes blocos: Brasil, regiões e unidades da federação. É aplicado por meio de questionários desde o ano de 1995. Leva em consideração o fluxo escolar nas escolas analisadas. É função da coordenação pedagógica monitorar, formular e implementar, juntamente com os professores, ações para a melhoria dessa avaliação, visando atingir as metas estabelecidas pela escola. A Prova Brasil é realizada a cada dois anos e avalia as habilidades em língua portuguesa (leitura) e em matemática (resolução de problemas), o foco desta Prova é a unidade escolar (Brasil, 2011).

O texto foi dividido em duas partes, a primeira parte tratou da avaliação em larga escala ou avaliação sistêmica e a segunda parte da atuação do coordenador pedagógico nas escolas analisadas.

1. A avaliação em larga escala no Brasil: alguns apontamentos

A avaliação em larga escala ou avaliação sistêmica é realizada nos sistemas de ensino das unidades federadas objetivando dar subsídio as políticas públicas da área educacional, tanto pelo MEC com pelos governos estaduais e municipais. Segundo Dalben (2012), esta avaliação deveria ser um mecanismo privilegiado para subsidiar

informações sobre os processos e resultados alcançados pelos sistemas de ensino, pois seus mecanismos auxiliariam nas informações necessárias para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem em todas as suas etapas.

Ressalta-se que a ideia de desenvolver um sistema nacional de avaliação no Brasil vem de longas datas, registra-se na década de 1960 o aumento significativo do uso dos chamados testes educacionais, mas ela começou a ter ênfase a partir da década de 1980. A sua principal demanda estava relacionada ao acesso e a qualidade da educação oferecida na escola pública. De acordo com Freitas (2002, p. 29),

Reconhecia-se, naquele momento, um grande esforço das políticas anteriores na ampliação das oportunidades de escolarização, mas questionava-se as desigualdades de oferta e os resultados que vinham sendo gerados. Na atualidade a avaliação sistêmica procura oferecer referências aos diversos programas e projetos que são criados e implementados pelos sistemas de ensino.

No Brasil, a avaliação em larga escala começa a ganhar evidências a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, Título IV, artigo 9º, inciso VI que dispõe “Assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino” (Brasil, 1996).

Em relação ao processo de avaliação da escola pública, Paro (2008, p. 80) ressalta que ela é necessária, tendo em vista que,

A ineficiência só pode ser perpetuada com a ausência de avaliação. Como romper com a irracionalidade de um processo no qual não está previsto de fato nenhum mecanismo de avaliação e acompanhamento de sua qualidade? Com isto o aluno e sua família continuarão assumindo a culpa que lhes é impingida, já que não têm condições de perceber o quanto a escola cumpre mal sua obrigação. Mas como se pode afirmar que o aluno não aprendeu sem reconhecer que a escola não ensinou?

Para a implementação de políticas educacionais, principalmente as voltadas para a qualidade social da educação é fundamental que os resultados das avaliações sejam apropriados pelos educadores servindo como instrumento de apoio à qualidade da educação, porém, como ressalta Freitas (2002, p. 29), torna-se necessário um amplo processo de divulgação e esclarecimento em relação as etapas metodológicas de todo o processo avaliativo, deixando claro como foi o planejamento, os objetivos e as estratégias elencadas para não expor os resultados aos riscos de uma interpretação inadequada.

Dalben (2012) esclarece que,

O modelo de avaliação a ser desenvolvido deve, também, garantir a sua legitimidade, apresentando claramente os objetivos propostos para o programa, assim como as bases metodológicas sob as quais se delineará. Os procedimentos de análise dos dados devem se apoiar em critérios defensáveis para a sua confiabilidade, e a sistematização dos dados deve permitir que a comunidade interessada compreenda o desempenho das variáveis analisadas e possa interpretar os resultados alcançados.

O Saeb ao ser implantado tinha como objetivo constituir um sistema permanente de avaliação que pudesse contribuir, segundo Freitas D. (2004), para melhorar a qualidade das escolas, integrando

um sistema de aferição e avaliação do sistema instrucional. Com a sua implantação ocorreu modificações em relação a prática pedagógica das escolas públicas e também nas características gerais dos sistemas educacionais em relação ao processo de avaliação.

Segundo Pestana (1998), o mérito do Saeb foi o de gerar informações e com isso propiciou bases para tomadas de decisões nas administrações/gestões educacionais. A autora ressalta que esse modelo de avaliação não representou um sistema fechado, e poderia servir de base para que outros trabalhos de avaliação fossem agregados, ampliando as discussões sobre as condições e os fatores que afetavam a educação no Brasil.

A função geral do Saeb é o de monitorar a qualidade do ensino, verificar a equidade e a eficiência dos sistemas de educação básica e desenvolver indicadores de qualidade, e de eficiência, procura também identificar problemas, que podem influenciar o desempenho dos alunos; subsidia tecnicamente os gestores públicos, para que possam formular e avaliar programas de melhoria da qualidade do ensino.

A Prova Brasil é uma avaliação que foi introduzida em 2005 pelo MEC, é integrante do Saeb e serve como componente para o cálculo do Índice do Ideb. A prova é aplicada a cada dois anos a todos os estudantes de escolas públicas urbanas que tenham mais de 20 alunos matriculados e que estão cursando o 5º e o 9º ano do ensino fundamental. Esta Prova tem o objetivo de avaliar o ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos. Professores e diretores das escolas avaliadas também respondem a questionários que

coletam dados demográficos, perfil profissional e de condições de trabalho. A prova afere os conhecimentos dos alunos nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática (Brasil, 2014).

A partir das informações do Saeb, o MEC e as secretarias estaduais e municipais de educação definem ações como, por exemplo, a correção de distorções e debilidades identificadas e direcionam recursos técnicos e financeiros para áreas identificadas como prioritárias. As médias de desempenho nessas avaliações subsidiam o cálculo do Ideb, ao lado das taxas de aprovação (Brasil, 2013).

2. A atuação do Coordenador Pedagógico

Como mediador da atividade docente, o Coordenador Pedagógico cumpre uma função estratégica na escola. Segundo Duarte (1986), a coordenação pedagógica é considerada um serviço que assegura unidade de ação técnico pedagógica na escola, promovendo os processos de ensino e aprendizagem, facilitando o relacionamento do professor e aluno, atuando como um elo que irá propiciar os meios para os alunos se desenvolverem nos seus processos de escolarização, de inserção e transformação da sociedade.

Ainda segundo o autor citado, a escola, como espaço de atuação dos educadores mantém uma relação dialética com a sociedade, estabelecendo uma inter-relação que contribui para sua reprodução ou transformação. Esse movimento de reprodução e transformação é muitas vezes simultâneo o que traz implícito uma complexidade à prática dos educadores.

Entre as suas diversas funções, está a de articular a atividade docente, mediar conflitos, zelar pelo cumprimento da legislação, planejar e executar com o auxílio do corpo docente as atividades previstas em calendário. A este profissional cabe as capacitações e o subsídio pedagógico para os professores e atender aos pais e aos alunos. Em algumas redes de ensino, é função da coordenação pedagógica acompanhar e monitorar os resultados avaliativos intra e extraescolar.

Para Pavan e Miziara (2010, p. 5),

[...] compreender e explicar as contradições subjacentes as práticas educativas são alguns dos objetivos do trabalho da coordenação. O entendimento dessas questões reforça a ideia de que o Coordenador Pedagógico, enquanto elemento articulador da elaboração e execução da proposta pedagógica precisa estar em um processo permanente de formação, sendo o profissional capaz de preparar e sensibilizar os educadores sobre tais mudanças e o que estas exigem da educação contemporânea.

Para Luckesi (1990) uma das funções do coordenador pedagógico é articular o pensamento e sinalizar a direção que os professores e consequentemente a escola devem tomar. Daí a importância da avaliação, já que, segundo ele, potencializam a adesão dos atores da escola a projetos de qualificação do ensino, inserindo-se inclusive em processos de elaboração de metas e estratégias para alcance de objetivos comuns a Instituição.

Ressalta-se também a importância do Projeto Político Pedagógico (PPP) ter claro na sua elaboração - enquanto documento norteador da escola - das funções e atribuições do coordenador pedagógico, que entre as metas a serem atingidas em relação às ava-

liações em larga escala, o processo de ensino e aprendizagem dos seus educandos deve estar em primeiro plano. Dessa forma o papel do coordenador pedagógico deve ser analisado ainda como um dos sujeitos responsáveis pela gestão pedagógica, em coletividade com os demais segmentos da escola.

No subitem a seguir analisam-se as ações dos coordenadores e os indicadores, objeto desse texto. Como critério metodológico as escolas foram classificadas como Escola A, Escola B e Escola C.

2.1. Ações implementadas pela Coordenação Pedagógica da Escola A

A Coordenação Pedagógica da Escola A, desenvolveu o trabalho no período de 2011 a 2013 e obteve êxito nos índices da escola em relação à aprovação, à diminuição da repetência e da evasão e também em relação ao Ideb conforme a tabela 1.

Para o trabalho dessa coordenação, foi importante as colocações de Freire (1985) “[...] sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino”. Motivados por esse pressuposto, o trabalho desenvolvido elencou alguns eixos para que os objetivos fossem alcançados, e algumas ações foram colocadas em prática visando, conforme já explicitado, reverter os resultados negativos obtidos nas avaliações anteriores.

Ressalta-se que o índice do Ideb era o segundo menor da rede estadual no município em 2011, os índices de repetência e abandono também eram significativos, como por exemplo, em 2011, dos 686 alunos matriculados, apenas 388 foram aprovados, 298 (43,5%) se evadiram da escola ou ficaram retidos, o que contribuiu para a desmotivação e aumentou a distorção idade/série.

O trabalho administrativo e pedagógico da escola estava bastante comprometido, pois neste período houve várias trocas da direção e da equipe pedagógica. Não havia um atendimento articulado e planejado para atender os alunos e os professores. Assim, uma das ações da coordenação pedagógica foi a capacitação da equipe docente e ações imediatas como realizar uma transformação no espaço escolar.

Na avaliação do trabalho desenvolvido, observou-se que as ações que deram resultados foi o trabalho com os professores, desde a etapa do planejamento, passando pelas ações em sala de aula e culminando com a avaliação do processo com os alunos e os professores. A participação nos projetos nacionais e estaduais de educação também influenciou na melhoria dos resultados, como o Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa, o Programa de Incentivo e Bolsa à Docência (PIBID), a capacitação da equipe pedagógica em cursos de pós-graduação e o incentivo aos professores para participarem de cursos de capacitação e seminários promovidos, inclusive no espaço escolar.

Assim, a constante atualização da equipe pedagógica e dos professores às novas metodologias educacionais introduzidas com as capacitações e o estímulo à criatividade dos professores, além da integração do corpo docente, propiciou um trabalho coletivo, coerente e articulado com a Proposta Político Pedagógica (PPP) da escola. Ainda, as parcerias com as Universidades, por meio do PIBID também contribuíram no processo, inclusive oferecendo aulas de reforço no contraturno para os alunos.

Outra ação que contribuiu para transformar o espaço escolar em um local de efetiva aprendizagem foi a divulgação das atividades escolares nas diversas mídias disponíveis e o acompanhamento dos projetos desenvolvidos na Sala de Tecnologia Educacional e também a implantação de uma rotina de atendimento da coordenação pedagógica com professores, pais, alunos e a comunidade.

Tabela 1. Escola A - Taxas de aprovação, reprovação e abandono do ensino Fundamental da Escola A 2011 e 2013

Ano	Aprovação	Repetência	Abandono
2011	66,0%	29%	5,0%
2013	80,6 %	16,4%	3,0%

Fonte: Anuário Brasileiro de Educação Básica 2014.

Em relação ao fluxo, na Escola A houve aumento no índice de aprovação, houve diminuição da taxa de repetência e também caiu o índice de abandono motivando a comunidade escolar e gerando um clima de maior acolhimento no ambiente escolar, segundo observação dos coordenadores.

Tabela 2. Escola A - Resultado do IDEB dos anos iniciais e finais do ensino fundamental (2011 e 2013)

Ano	Escola A		Município		Estado de MS		Brasil	
	EFI*	EFF**	EFI	EFF	EFI	EFF	EFI	EFF
2011	4,0	3,1	4,7	3,6	5,0	3,8	5,0	4,1
2013	5,3	3,2	5,1	3,7	5,0	3,9	5,2	4,2

Nota: *EFI – Ensino Fundamental Inicial; **EFF – Ensino Fundamental Final.

Fonte: MEC/INEP/ RESULTADO IDEB 2011 e 2013.

Como observado nos resultados do Ideb, as ações foram efetivas, pois aumentou os índices em relação ao ano de 2011, mas os resultados ocorreram principalmente nos anos iniciais do ensino

fundamental que cresceu em relação aos índices do município, do estado de Mato Grosso do Sul e do Brasil.

O Ideb dos anos iniciais teve um avanço de 32,5%, já nos anos finais ficaram estáveis com leve crescimento, demonstrando a necessidade de trabalhos mais específicos. Conclui-se que as ações da coordenação pedagógica surtiram o efeito desejado, no entanto, há muitos desafios a serem superados, como deixar o Ideb dos anos finais e os índices de aprovação dentro das metas estabelecidas pelo MEC.

2.2. Ações implementadas pela Coordenação Pedagógica da Escola B

A Coordenação Pedagógica da escola B desenvolveu o trabalho no período de 2011 a 2013, coordenando os esforços para melhora dos índices. Entre as escolas da rede estadual do município em 2011 esta escola havia atingido o menor índice do Ideb. Havia altos índices de repetência e abandono, grande rotatividade de professores, principalmente dos que atuavam nos anos finais do ensino fundamental e o trabalho pedagógico ficava comprometido, pois havia também grande rotatividade da equipe pedagógica.

Entre as ações desenvolvidas pela Escola B para corrigir os desempenhos e melhorar o índice do Ideb destaca-se a realização do mapeamento de todas as matrizes discriminadas nas avaliações e, depois de identificar os pontos que a escola não conseguia avançar nos resultados, a coordenação pedagógica propôs encaminhamentos para a serem trabalhados pedagogicamente.

Realizou-se também trabalho em conjunto com o Conselho Tutelar, para auxiliar em relação aos índices de evasão, uma vez que o ensino fundamental era etapa obrigatória da educação básica e direito público subjetivo, o que requer um acompanhamento por parte do poder público e também da conscientização da família em relação à necessidade da frequência dos alunos na escola.

Foi também realizado reuniões com a comunidade escolar para exposição e encaminhamento das dificuldades encontradas em relação ao processo de ensino-aprendizagem. Outras ações foram em relação ao acompanhamento do trabalho dos professores, em todas as etapas: o planejamento e as ações em sala de aula, culminando com o processo avaliativo dos alunos e professores. Incentivou-se à participação dos professores e da equipe pedagógica em cursos de capacitações e estabeleceu-se parcerias com Universitários para realização de aulas de reforço escolar no contra turno.

Tabela 3. Escola B - Taxas de aprovação, repetência e abandono (2011 e 2013)

Ano	Aprovação	Repetência	Abandono
2011	75,30	13,60	11,1
2013	76,77	23,23	0,0

Fonte: Anuário Brasileiro de Educação Básica 2014.

Conforme tabela acima, em relação ao fluxo, na Escola B houve aumento no índice de aprovação, porém observa-se que a ação para diminuir o quantitativo de abandono zerou o índice em 2013, significou que as ações junto ao Conselho Tutelar tiveram o efeito desejado, porém a taxa de repetência não diminuiu, ou seja, o processo de aprendizagem efetiva e significativa ainda é o ponto a ser trabalhado fortemente na escola.

Tabela 4. Escola B - Resultado do Ideb dos anos iniciais e finais do ensino fundamental (2011 e 2013)

Ano	Escola B		Município		Estado de MS		Brasil	
	EFI*	EFF**	EFI	EFF	EFI	EFF	EFI	EFF
2011	4,8	3,2	4,8	3,9	5,0	3,8	5,0	4,1
2013	4,9	2,8	4,7	3,6	5,0	3,9	5,2	4,2

Nota: *EFI – Ensino Fundamental Inicial; **EFF – Ensino Fundamental Final.

Fonte: MEC/INEP/ RESULTADO IDEB 2011 e 2013.

Como observado nos resultados do Ideb na tabela acima, as ações refletiram principalmente nos anos iniciais do ensino fundamental, pois aumentou os índices em relação ao ano de 2011. Percebe-se que os dados da escola tiveram uma disparidade comparativa quanto aos anos iniciais e finais, vislumbrando resultados de queda e abaixo das metas para os anos finais e de aumento e superação da meta para os anos iniciais.

São inúmeras as variáveis que interferem na ação docente e no desempenho dos estudantes. Entendemos que a queda de pontuação que colocou a Escola B abaixo das metas para os anos finais do Ensino Fundamental no ano de 2013, se deu devido ao alto índice de evasão e reprovação, principalmente no turno noturno conforme levantado. Turno este no qual estão os alunos que necessitam trabalhar para ajudar suas famílias.

A responsabilidade pela aprendizagem escolar dos estudantes deve ser igualmente dividida entre gestores, professores, estudantes e pais. Diante do resultado do Ideb em 2013, principalmente nos anos finais do ensino fundamental, a escola reviu e avaliou as ações implementadas e em conjunto buscou elaborar novas ações para melhorar os índices avaliativos. Considerou-se que na Escola B

as ações implementadas impediram que a escola tivesse diminuído ainda mais os seus resultados.

2.3. Ações implementadas pela Coordenação Pedagógica da Escola C

A coordenação pedagógica da Escola C trabalhou por meio do acompanhamento das Leis e Resoluções. A Escola C, desde o início das avaliações atingiu o índice do Ideb estabelecido pelo MEC em relação às esferas federal, estado e município até o ano de 2011. Porém, no ano de 2013 mesmo com todos os esforços na tentativa de elevar o índice, a escola teve queda no Ideb.

Como principal ação para reverter o desempenho da escola, o primeiro passo foi a reestruturação do Projeto Político Pedagógico. As outras ações foram em relação ao trabalho dos docentes na elaboração, execução e avaliação do planejamento pedagógico, o incentivo a participação dos professores nas formações continuadas, oferecidas pela Secretaria de Estado de Educação e pela escola por meio do tempo de estudo dos temas necessários ao processo ensino aprendizagem. E ainda, a análise do desempenho dos alunos com dificuldades de aprendizagem redefinindo outras estratégias com os docentes no acompanhamento desses alunos.

Tabela 5. Escola C - Taxas de aprovação, reprovação e abandono na Escola C (2011 e 2013)

Ano	Aprovação	Reprovação	Abandono
2011	82%	16,7%	1,5%
2013	62,77%	17,61%	3,29%

Fonte: Anuário Brasileiro de Educação Básica 2014.

Em relação ao fluxo, a Escola C, diminuiu o índice de aprovação, aumentou o índice de reprovação e também de abandono, apesar do trabalho desenvolvido pela coordenação pedagógica.

Tabela 6. Escola C - Resultado do Ideb dos anos iniciais e finais do ensino fundamental (2011 e 2013)

Ano	Escola C		Município		Estado de MS		Brasil	
	EFI*	EFF**	EFI	EFF	EFI	EFF	EFI	EFF
2011	6,0	3,8	5,0	3,9	5,0	3,8	5,0	4,1
2013	4,9	3,5	4,3	3,4	5,0	3,9	5,2	4,2

Nota: *EFI – Ensino Fundamental Inicial; **EFF – Ensino Fundamental Final.

Fonte: MEC/INEP/ RESULTADO IDEB 2011 e 2013.

Conforme a tabela, o Ideb dos anos iniciais do ensino fundamental teve uma queda comparando o ano de 2011, acompanhando os índices do município o que nos levou a inferir que a realização de projetos, programas e políticas desenvolvidos em nível local, no caso específico, em nível municipal interferem diretamente nos resultados da escola, pois ela está em constante interação com a organização da sociedade, influenciando e sofrendo influências. É sabido que os índices não dependem somente dos professores e do corpo pedagógico, a escola é um conjunto, onde cada um tem sua parcela de contribuição e todos precisam estar em sintonia.

Embora a escola se esforçasse desenvolvendo projetos e ações não obteve resultados positivos, assim também ocorreu nos índices do município. Destaca-se que uma situação que possa ter contribuído para essa queda nos índices da escola possa estar relacionada a grande rotatividade de professores convocados e licença para tratamento de saúde por parte de professores efetivos. Outro fator

observado neste período foi a aposentadoria de vários professores titulares que pode também ter contribuído para a queda nos índices.

Considerações Finais

Ao realizar esta análise, foi observado que houve evolução dos índices do Ideb e do fluxo escolar, como houve também diminuição nesses índices a depender do município, mesmo ocorrendo esforço da coordenação pedagógica por meio de projetos e estratégias para se alcançar uma melhora nos resultados gerais das escolas analisadas e consequentemente elevar os índices nos municípios nas quais essas escolas estavam inseridas.

A coordenação pedagógica, na sua singularidade e nos limites impostos pela sua função, propôs ações com vistas à melhoria do ensino. Porém os resultados alcançados não podem ser atribuídos somente as ações realizadas no ‘chão’ da escola, fatores extraescolares também devem ser levados em conta e são variáveis que fogem das atribuições dos diferentes segmentos da escola, entre elas, das funções do coordenador pedagógico.

No levantamento dos índices, consideramos que nem sempre um resultado negativo representa o fracasso do trabalho, pois há vários fatores que interferem nos índices. Fatores estes que muitas vezes fogem da área pedagógica, como problemas estruturais das escolas, problemas sociais e de gestão escolar e principalmente de políticas públicas educacionais, e também das características das avaliações em larga escala, que homogeneiza sujeitos e realidades diferentes conforme apontado na vasta literatura indicando os limites desse modelo de avaliação.

Observou-se que houve esforços dos profissionais envolvidos no trabalho, mas o maior mérito desse levantamento foi sistematizar o trabalho do coordenador pedagógico, identificando onde estão as falhas e buscando alternativas para desenvolver um trabalho em que o aluno estivesse no centro do processo de ensino e aprendizagem, mesmo que essa centralidade do aluno não seja a centralidade das avaliações.

Referências

BRASIL. **Lei 9394/96** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Estabelece as diretrizes e Bases da educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: jul. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n. 931, de 21 de março de 2005: institui o Sistema de Avaliação da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, seção 1, 22 mar. 2005. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/legislacao/Portaria931_NovoSaeb.pdf. Acesso em: 10 jun. 2014.

BRASIL/INEP/MEC. **Índices do Ideb**. Brasília: MEC; Inep, 2013. Disponível em: <http://portalideb.inep.gov.br>. Acesso em: 10 jun. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ideb, resultados e metas**. Brasília: MEC; Inep, 2014. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/>. Acesso em: 01 set. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resultados da Prova Brasil**. Brasília: MEC; Inep, 2011. Disponível em: <http://sistemasprovabrasil2.inep.gov.br/resultados>. Acesso em: 01 set. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de desenvolvimento direto da escola**. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: <http://pdde.mec.gov.br>. Acesso em: 20 ago. 2014.

DALBEM, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. Avaliação Sistemica. Biblioteca Virtual, Dicionário de Educação. **Pedagogia On-line Ead**, São Paulo, 2012. Disponível em: https://pedagogiaonlineead.blogspot.com/2012/02/avaliacao-sistemica_15.html. Acesso em: out. 2013.

DUARTE, Sérgio Guerra. **Dicionário Brasileiro de Educação**. Rio de Janeiro: Antares. Ed. Nobel, 1986.

FREIRE, Paulo. **O sentido da avaliação na prática de base**. São Paulo: Paulinas, 1985.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira. Avaliação da Educação Básica e ação normativa Federal. **Cadernos de Pesquisa**, São Luis, v. 34, n. 123, set./dez. 2004. Disponível em: http://cac-php.unioeste.br/projetos/gpps/midia/seminario6/arqs/Trab_completos_politicas_educacionais/O_sistema_avaliacao_educacao_basica_brasil.pdf. Acesso em: 13 ago. 2014.

FREITAS, Luiz Carlos de. A “progressão continuada” e a “democratização” do ensino. In: VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas (Org.). **Avaliação: Políticas e Práticas**. Campinas: Papirus, 2002.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Prática docente e avaliação**. Rio de Janeiro: ABT Estudos e Pesquisas, 1990.

MATO GROSSO DO SUL. **Plano de trabalho da Coordenação Pedagógica da Escola A**. Caarapó/MS: 2011. (*mimeo*).

MATO GROSSO DO SUL. **Plano de trabalho da Coordenação Pedagógica da Escola A**. Caarapó/MS 2013. (*mimeo*).

MATO GROSSO DO SUL. **Plano de trabalho da Coordenação Pedagógica da Escola B**. Dourados/MS, 2011. (*mimeo*).

MATO GROSSO DO SUL. **Plano de trabalho da Coordenação Pedagógica da Escola B**. Dourados/MS, 2013. (*mimeo*).

MATO GROSSO DO SUL. **Plano de Trabalho da Coordenação Pedagógica da Escola C**. Sete Quedas/MS. 2011. (*mimeo*).

MATO GROSSO DO SUL. **Plano de trabalho da Coordenação Pedagógica da Escola C**. Sete Quedas/MS, 2013. (*mimeo*).

MATO GROSSO DO SUL. **Ata de resultados finais**. Mato Grosso do Sul, 2013. (*mimeo*).

MATO GROSSO DO SUL. **Ata de resultados finais**. Mato Grosso do Sul, 2013. (*mimeo*).

MATO GROSSO DO SUL. **Ata de resultados finais**. Mato Grosso do Sul, 2013. (*mimeo*).

MATO GROSSO DO SUL. **Projeto Político Pedagógico da Escola A**. Mato Grosso do Sul, 2014. Disponível em: <http://www.portaldoprofessor.ms.gov.br>. Acesso em: jul. 2014.

MATO GROSSO DO SUL. **Projeto Político Pedagógico da Escola B**. Mato Grosso do Sul, 2014. Disponível em: www.portaldoprofessor.ms.gov.br. Acesso em: jul. 2014.

MATO GROSSO DO SUL. **Projeto Político Pedagógico da Escola C**. Mato Grosso do Sul, 2014. Disponível em: www.portaldoprofessor.ms.gov.br. Acesso em: jul. 2014.

MATO GROSSO DO SUL. **Referencial Curricular da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul 2012**. Mato Grosso do Sul, 2014. Disponível em: <http://www.sed.ms.gov.br>. Acesso em: jul. 2014.

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

PAVAN, Ruth; MIZIARA, Leni Aparecida Souto. A Coordenação Pedagógica e sua importância para ação-reflexão. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL: Fronteiras Étnico-culturais fronteiras da exclusão, 2., 2010. **Anais [...]**. Campo Grande: UCDB, 2010. v. 2.

PESTANA, Maria Inês. O sistema de avaliação brasileiro. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 79, n. 191, p. 65-73, jan./abr. 1998.

VIANNA, Heraldo Marelim. Avaliação de Sistemas: implementação de políticas públicas. **Estudos em avaliação educacional**, São Paulo, n. 22, jul./dez. 2000.



Este livro foi editorado com as fontes Adobe Caslon Pro e Cabin.

Publicado on-line em: <https://repositorio.ufms.br>



Autores

- | | |
|---|--|
| <i>Adilton Sanches da Silva</i> | <i>Marcelo Messias Rondon</i> |
| <i>Adna Alves da Silva Ferreira</i> | <i>Maria Angélica Cardoso</i> |
| <i>Alaôr Fonseca Filho</i> | <i>Maria de Lourdes Vaz Moreira</i> |
| <i>Augusto Francisco Teixeira</i> | <i>Maria do Socorro Sales Felipe Bezerra</i> |
| <i>Aureotilde Monteiro</i> | <i>Meline Mesquita de Carvalho</i> |
| <i>Camila Castro Diniz</i> | <i>Mirella Villa de Araújo T. da Fonseca</i> |
| <i>Carina Elisabeth Maciel</i> | <i>Myrna Wolff Brachmann dos Santos</i> |
| <i>Carlos Eduardo Novais</i> | <i>Neide Martins Arrias</i> |
| <i>Edgar Marçal</i> | <i>Neila Andrade Tostes Lopez dos Santos</i> |
| <i>Eduardo Henrique Oliveira da Silva</i> | <i>Rosana Dias de Matos</i> |
| <i>Elielma Velasquez de Souza Maiolino</i> | <i>Sandra Regiane Rodrigues Pereira</i> |
| <i>Gisele Cristine Maymone</i> | <i>Solange Jarcem Fernandes</i> |
| <i>Glaucia Patricia Bravin de Sá</i> | <i>Sônia Aparecida Verga Brumatti</i> |
| <i>Jany Baena Fernandez</i> | <i>Suely Carneiro Mascarenhas</i> |
| <i>Jociane Aparecida F. Pinheiro de Andrade</i> | <i>Suely Furlan</i> |
| <i>Lélia Cristina Silveira de Moraes</i> | <i>Tânia Maria Tafarelo Rodrigues Araújo</i> |
| <i>Liliam Cristina Caldeira</i> | <i>Terezinha Pereira Braz</i> |
| <i>Lúcia Altina Cardoso Diniz Jorge</i> | <i>Vanessa Perpetuo dos Santos</i> |
| <i>Lúcia Schneider Hardt</i> | <i>Vicência de Paula Neves Kaspariy</i> |

ISBN 978-85-7613-670-5



9 788576 136705