

A coordenação pedagógica e as intervenções no cotidiano escolar

Paulo Gomes Lima¹  Meira Chaves Pereira² 

Resumo

Neste artigo; cujo objetivo é o de situar a coordenação pedagógica como atividade-meio, dentre as atribuições de apoio ao professor; destacamos a gestão pedagógica como atribuição de toda a equipe escolar, mas de responsabilidade direta da direção e coordenação pedagógica. A reflexão sobre determinada profissão ou função num campo de conhecimento solicita a compreensão de elementos constituidores a partir de um tempo histórico e do contexto que exigiu sua criação no Brasil, os seus fundamentos, documentos oficiais, delimitação de atribuições a expectativas do papel desse profissional. Por meio de uma pesquisa exploratório-reflexiva se pretende acentuar a centralidade profissional do coordenador pedagógico e a importância do seu papel na atividade-fim da escola.

Palavras-chave: Coordenação pedagógica, Escola, Professor, Gestão pedagógica.

Pedagogical coordination and interventions in school daily life

Abstract

In this article; whose objective is to situate pedagogical coordination as a middle activity, among the attributions of support to the teacher; we highlight pedagogical management as the attribution of the entire school team, but of direct responsiveness of the direction and pedagogical coordination. The reflection on a particular profession or function in a field of knowledge calls for the understanding of constituting elements from a historical time and the context that required its creation in Brazil, its foundations, official documents, delimitation of attributions to expectations of the role of this professional. Through an exploratory-reflexive research, it is intended to emphasize the professional centrality of the pedagogical coordinator and the importance of its role in the end-activity of the school.

Keywords: Pedagogical coordination, School, Teacher, Pedagogical management.

Coordinación pedagógica e intervenciones en la vida cotidiana escolar

Resumen

En este artículo; cuyo objetivo es situar la coordinación pedagógica como una actividad intermedia, entre las atribuciones de apoyo al profesor; Destacamos la gestión pedagógica como la atribución de todo el equipo escolar, pero de respuesta directa de la dirección y coordinación pedagógica. La reflexión sobre una profesión o función particular en un campo del conocimiento exige la comprensión de los elementos constitutivos de un tiempo histórico y el contexto que requirió su creación en Brasil, sus fundamentos, documentos oficiales, delimitación de atribuciones a las expectativas del papel de este profesional. A través de una investigación exploratoria-reflexiva, se pretende enfatizar la centralidad profesional del coordinador pedagógico y la importancia de su papel en la actividad final de la escuela.

Palabras clave: Coordinación pedagógica, Escuela, Maestro, Gestión pedagógica.

¹ Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, Sorocaba, Brasil. E-mail: paulogl.lima@gmail.com

² Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho", Rio Claro, Brasil. E-mail: meira.chaves@gmail.com

INTRODUÇÃO

O coordenador pedagógico é um dos profissionais responsáveis pelo desenvolvimento das atividades-meio da escola que, dentre suas atribuições tem a incumbência de promover formações continuadas de professores, acompanhar o rendimento discente e zelar pelo andamento do trabalho pedagógico como um todo. Em meio à distintos e adversos contextos, o coordenador pedagógico, como provocador de diálogos certamente não pretende ter todas as respostas para as solicitações que a realidade solicita, mas pode reunir instrumentos e articulações de vozes de outros professores, dos alunos, da direção e da comunidade, que conferirão à gestão pedagógica mais consistência e apoio aos desafios do cotidiano escolar.

A importância da presença e desenvolvimento das atribuições do coordenador pedagógico na escola brasileira é ponto de comum reconhecimento social e acadêmico nos dias atuais e claro, também inaugurados por conta das novas demandas dos arranjos sociais estruturais nas quais a escola está imersa. Neste capítulo pretende-se rememorar os fundamentos da presença desse profissional no âmbito escolar e discutir algumas expectativas e encaminhamentos para a sua práxis em meio à gestão pedagógica na escola brasileira.

A gestão pedagógica como campo específico de estudo, torna-se, assim, o espaço da produção da política e da valorização do trabalho como elemento que funda a prática social; dos processos históricos de constituição das relações e da racionalidade escolar; das formas privilegiadas de ensino-aprendizagem e sua articulação com as demandas sociais de conhecimento e, finalmente, de um conjunto de fatores que atuam sobre o cotidiano escolar.

Acrescente-se que a educação escolar indica a apreensão de um fenômeno específico de produção e circulação do conhecimento e de valores que se atualizam em instituições objetivas e materiais, as quais, inclusive, lhe oferecem contornos históricos mais precisos. Tais contornos, entretanto, não podem ser entendidos de forma isolada, uma vez que são contingenciados por uma rede de relações sócio-históricas, das implicações e consequências que se fazem nas e a partir das relações humanas.

Dessa maneira, o presente capítulo apresenta um breve histórico da introdução da figura do coordenador pedagógico nas instituições de ensino no Brasil. *É oportuno ressaltar que, dentre os distintos atores a presença do coordenador e suas atribuições principais nem sempre é entendida pelos interlocutores internos e externos à escola. A reflexão sobre determinada profissão ou função num campo de conhecimento solicita a compreensão de elementos constituidores a partir de um tempo histórico e do contexto que exigiu sua criação, como se verá no decorrer desse texto.*

| SOBRE OS FUNDAMENTOS DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

As funções ou atribuições de determinada incumbência numa instituição são dispostas de acordo com o sentido e as necessidades as quais levaram a sua criação. As definições mais comuns atribuições atribuídas ao termo coordenador referem-se 1) “[...] A relação entre objetos que estão situados na mesma ordem ou nível em um sistema de classificação” (ABBAGNANO, 1982); 2) “[...] dispor segundo certa ordem e método; organizar; arranjar; ligar; ajuntar por coordenação” (HOLANDA, 1986). Embora possa sugerir um sentido de movimento para acomodação ou “reordenamento” do objeto, a coordenação remete ao sentido de aproximação que não necessariamente privilegie um único arranjo ou quadro de homogeneidade. Em relação à coordenação pedagógica, a partir de Hass (2000), Batista (2009, p. 110) observa que:

Coordenação pressupõe, portanto, uma disponibilidade para transitar entre diferentes cenários e espaços, encontrando projetos diversos (as vezes antagônicos), construindo caminhos de aproximação, negociação, diálogo em troca, entendendo os constituintes do grupo coordenado como pares legítimos institucionalmente e partícipes de um dado projeto político-pedagógico.

A presença do coordenador pedagógico nas escolas brasileiras terá dimensões de significações e finalidades centradas na organização de modelos e reestruturação produtiva do trabalho e do mercado internacional.

Lima (2009) destaca que enquanto o Brasil, em sua estruturação produtiva incipiente, está imerso no “adestramento” tardio do capitalismo internacional; observa-se, na década de 1970 a solicitação da lógica do mercado capitalista evocando não somente maior expansão de mercados, mas uma reestruturação produtiva deflagrada pela constatação da falência do modelo fordista/taylorista, compassado pela baixa produção e produtividade industrial e resultando em redução de níveis de expansão do capital, tendência decrescente da taxa de lucro e crise do Welfare State ou Estado de Bem-estar social, que gerou a crise fiscal do Estado capitalista.

Esta instabilidade liberal ainda seria agravada pela crise do petróleo de 1973, substancial elevação das taxas de juros americanas em 1979 (gerando protestos de conglomerados do empresariado capitalista internacional) e crise da dívida externa dos países da periferia do capitalismo. Esta nova forma de produção requeria, para a escola, profissionais comprometidos com o novo modelo econômico que embora não tivesse sido instalado completamente naquela década, foi o originador do modelo tecnicista no conjunto dos Acordos entre o MEC e a USAID.

Ferreri *apud* Andreucci (1989) afirma que o primeiro dos especialistas a aportar na escola foi o orientador educacional conhecido como o antigo inspetor de alunos em 1945, quando o serviço de inspeção passa a atender tanto aos assuntos administrativos como

pedagógicos, isso se deveu por causa da preocupação técnica com a educação proveniente do movimento escolanovista³, que estimulou a criação de funções de apoio aos professores com cursos e palestras. Em seguida a presença do supervisor educacional, a exemplo do que acontecia com o modelo tecnoburocrático das empresas, cuja função em termos de coordenação seria a de orientação ou assistência pedagógica, aparecendo na legislação escolar a partir de 1942 (ELIAS, 1983), momento em que o Brasil situa-se no início de sua fase urbano industrial. A nova organização do trabalho requeria da escola a formação de uma tipologia de homem, dimensão que a escola deveria dar conta.

Fusari (1997) atribui à função supervisora um caráter formador no sentido de treinamento, não necessariamente para a reflexão professor sobre a sua ação pedagógica. Este caráter de índole tecnicista iria perdurar todo o tempo em que o referencial norte-americano fosse o orientador das políticas educacionais no Brasil, porque das políticas sociais e econômicas tinha angariado simpatias e adesão à totalidade de suas projeções. Em relação à tipologia formadora ou reprodutora da função supervisora o caráter formador fazia parte das práticas do inspetor escolar, concomitante com a sua função de controle.

Analisadas as funções tanto de supervisão como de coordenação pedagógica, exercidas nas escolas de rede estadual e municipal, identificamos algumas que de forma mais explícitas e outras, de forma mais implícita, desempenhavam a tarefa de treinamento de professores em serviço (ELIAS, 1983, p. 54).

Dentre os profissionais que se requeria no novo modelo, o coordenador ou supervisor educacional deveria cuidar para o cumprimento das tarefas, conforme os manuais norte-americanos. Não se tratava somente da criação de uma nova função, mas de controle ideológico para garantir o favorecimento do ideário capitalista, logo:

[...] a figura do coordenador surgiu na década de 70, período da ditadura militar, com a função de acompanhar o comportamento dos alunos e observar aspectos da disciplina nas escolas. “Eram funções de supervisionar, orientar e administrar. É por esse motivo, que até hoje os coordenadores são designados para serviços como tocar o sino, subir aula, acompanhar alunos no pátio” (RESENDE, 2009).

Portanto ao supervisor ou coordenador pedagógico nesse período era conferido o sentido de policiamento da execução das tarefas, da manutenção da ordem e, portanto, da viabilização da formação do aluno segundo o modo-de-produção capitalista na lógica do taylorismo e fordismo. As crises geradas pelo capitalismo mundial da década de 1970 projetavam um novo modelo de reestruturação produtiva, tanto na forma de produzir, quando na utilização de uma teoria social que a justificasse.

³ A Escola Nova descentra o ensino no professor, centrando-o no educando. Neste sentido, o aluno não será simplesmente o objeto da educação, mas o sujeito do seu próprio processo de desenvolvimento. Assim a atenção da escola e do professor deve estar voltada para o trabalho que seja de interesse da criança, motivando-a ao desenvolvimento da curiosidade e da sensibilidade. Ao professor como agente orientador e estimulador caberia desenvolver saudável relação interpessoal com seus alunos, isto quer dizer que tais vínculos implicariam em se trabalhar em turmas/grupos reduzidos, uma vez que o trabalho com turmas/grupos muito numerosos só dificultaria a aproximação entre discípulos e mestres e o processo da educação seria inviabilizado (LIMA, 2007).

Dessa maneira, as idéias de 1945 de Hayek são revisitadas e o neoliberalismo é anunciado como a teoria social do novo arranjo de produção, assim a década de 1980 tendo como líderes Reagan e Thatcher, convencerá o mundo da importância da abertura de mercado e da solidarização mundial para fortalecimento das economias.

Assim também o novo modelo de homem precisaria ser pensado a partir da escola e, portanto, as funções ou atribuições do coordenador direcionadas para se atingir essa meta. As palavras de ordem entre o final dos anos de 1980 e início dos anos de 1990 eram competências, habilidades, educação para transformação social. Em suma, a arquitetura neoliberal viria ressignificar as atribuições de cada um dos atores sociais na sociedade e na escola em distintos âmbitos: conceituais (a ideia de uma gestão democrática consentida), dos fazeres (a utilização de apostilamentos, plano de expectativas e metas linearizadas quanto ao processo ensino aprendizagem organizadas em competências, habilidades e atitudes) e dos saberes (compreender a educação para o mercado e não para a vida).

Neste contexto de efervescências o Brasil aderiu ao âmbito neoliberal, mas não sem resistências quanto ao pensar da escola e do aluno numa perspectiva emancipatória, particularmente quanto ao papel assumido por profissionais que enxergam na educação uma das maneiras de se refletir e interferir na superação do processo de exclusão e do reducionismo da totalidade de ensino-aprendizagem em consolidação dos anseios da reprodução do capital.

Há que se considerar, como lembra Lima (2007) que pensar a educação e planejar intervenções pedagógicas a partir do sujeito cognoscente e de seu contexto pode parecer uma ousadia, ou mesmo na ênfase de pretensos defensores da cultura humana ao longo da história, uma negação de sua construção, pois secundariza a técnica. No primeiro caso é muito mais do que uma ousadia, é a tomada de consciência de que o conhecimento e sua construção são obras do homem e para o homem transformá-las ao mesmo tempo em que se transforma ao mesmo tempo em que descobre novas possibilidades do conhecimento, ao mesmo tempo em que infere e intervém em seu destino humano. No segundo caso, há um contrassenso por parte dos atores destacados, pois defendem não somente a ideia da cultura/ do conhecimento pelo conhecimento, mas a conservação das formas de dominação e controle social por meio da ideologia em sentido restrito. Este caminho é tão velado que, tais “educadores” até defendem uma educação transformadora, são entusiastas no enfoque discursivo de uma educação de qualidade, mas negam qualquer tentativa de aperfeiçoamento em suas ações docentes, pois se sentem “despreparados” para um trabalho diferenciado. Ora, se a travessia docente se faz no caminhar, a preparação e a superação pedagógica não são objetos dados ou acabados, mas em construção.

Essa construção ainda em processo está sendo gestada cotidianamente no posicionamento político de professores e professoras que assumem a incumbência

de coordenadores pedagógico, entretanto, a partir de perspectivas distintas do que projetou a lógica capitalista e mais recentemente tem sido manifestadas em documentos oficiais, por meio de direcionamentos das políticas públicas. Entre as proposições e implementações cabe um olhar avaliativo sobre as atribuições nos documentos oficiais e recorrências da escola na atualidade.

| A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA A PARTIR DOS DOCUMENTOS OFICIAIS

Na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional não fica explícito quais são as atribuições do profissional que orienta, supervisiona e auxilia o trabalho pedagógico do professor. A LDBEN 4024/1971, nos artigos 62 a 65 do capítulo 8, cita o supervisor de ensino, mas ainda não deixa definidos os limites entre o supervisor e o inspetor e quais suas funções.

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 destina.

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. **Art. 65.** O inspetor de ensino, escolhido por concurso público de títulos e provas, deve possuir conhecimentos técnicos e pedagógicos demonstrados de preferência no exercício de funções de magistério de auxiliar de administração escolar ou na gestão. (LDB 4024/61).

Mesmo na LDB, 5692/1971, que substituiu a 4024/1961, as atribuições do coordenador ou supervisor escolar ainda não são estabelecidas. Pode-se conferir, no entanto, que todo o texto se resumiu em apresentar qual deveria ser a formação dos profissionais da educação:

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. (LDB 5692/71).

De acordo com Andreucci (1989), a utilização do termo coordenador pedagógico para o profissional que desempenha a função supervisora na unidade escolar aparece em lei apenas em 1976 (Decreto 7709). Finalmente a LDBEN N° 9394/96 que está em vigor atualmente, ainda se restringe à formação dos profissionais não diferenciando as atribuições e diferenciações, conforme cargo ocupado. Verificamos assim que como lei orgânica e geral da educação brasileira que orientam as diretrizes e as bases da organização do sistema educacional, não nos apresenta nenhuma informação explícita sobre o papel e as atribuições do coordenador na instituição de ensino, mas como num quê de saudosismo parece indicar para as ações de treinamento de professores como aconteceu na época do tecnicismo, como se segue:

Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será fei-

ta 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 (LDBEN 9394/96).

A reflexão sobre o papel e atribuições do coordenador pedagógico na escola de educação básica na academia e nas escolas do país solicitou legislação que clarificasse a atuação da coordenação e seu status na totalidade da escola. Somente na primeira gestão do governo Luís Inácio Lula da Silva é que tais encaminhamentos foram considerados e materializados no ano de 2004, por meio da Lei Complementar Nº 206, de dezembro de 2004, definidora das competências funcionais do coordenador que deveria ter dedicação exclusiva para ocupação do cargo acrescido de 30% sobre o subsídio do professor, além do que para uma atribuição fundamentalmente pedagógica. Desta Lei vale destacar as atribuições inerentes ao cargo em número de 17, a saber:

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

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

Sabe-se que a gestão pedagógica compreende atividades de coordenação das atividades-meio em apoio ao professor e ao seu trabalho com as atividades-fim, entretanto, as maneiras ou arranjos de cada Estado ou região em razão do que a atuação do coordenador pedagógico variam muito, incumbindo-lhe além das atribuições previstas, o desenvolvimento de atividades de orientação educacional, ou seja, além de apoiar o trabalho pedagógico dos professores, acumula a tarefa de acompanhar o rendimento dos alunos, de seus problemas de aprendizagem e demais observações pertinentes à totalidade escolar. Como lembram Lima; Santos (2007, p.79)

Várias metáforas são construídas sintetizando o seu papel e função na escola com distintas rotulações ou imagens, dentre elas, a de “*bom-bril*” (mil e uma utilidades), a de “*bombeiro*” (o responsável por apagar o fogos 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).

Uma pesquisa de índole qualitativa com questões semi-estruturadas, tendo como sujeitos epistemológicos, coordenadores pedagógicos da Rede Municipal de ensino de São Paulo, realizada por Lima; Santos (2007) indagou sobre a percepção profissional do coordenador sobre as imagens que derivam do imaginário social da escola e da perspectiva do papel de deste profissional para a atualidade.

Eram 10 (dez) os respondentes, evidenciando em sua fala uma queixa unânime sobre a sua desorientação e quase perda de identidade profissional e constatando-se que o cotidiano das escolas e algumas crenças no seu interior inviabilizam a reflexão sobre suas práticas, perspectivas e possibilidades de sua intervenção no universo docente. Outro ponto relevante, apontado como uma das dificuldades do coordenador pedagógico no desenvolvimento de seu trabalho é a definição do seu campo de atuação na escola. Assim, por não

ter claro o seu papel ou mesmo tendo claro, mas abrindo mão dele por conta das crenças auto-realizadoras no interior da escola, acompanha o ritmo ditado pelas rotinas ali arraigadas.

Sobre o conhecimento e o campo de atuação na escola os coordenadores entrevistados relataram que uma de suas atribuições mais importantes é a de formação continuada, desenvolvida junto aos professores, trabalho que necessitaria estar articulado aos princípios pedagógicos assumidos pela escola, por meio de uma leitura sistemática e intencional do contexto, entretanto, frente a inúmeras questões que são colocadas para o profissional resolver, inclusive no caso de ausência do restante da equipe técnica (orientação pedagógica), mesmo essa atribuição não é suficientemente desenvolvida.

A percepção do “sucesso” ou “fracasso” escolar como única responsabilidade de coordenador pedagógico é uma das grandes angústias apontadas por esse profissional. Neste caso, concordamos com Fonseca (2001) que afirma a necessidade de se pensar o coordenador pedagógico como um mediador, uma vez que não pode e nem deve assumir a omnilateralidade de um todo complexo que tradicionalmente foi “lido” por meio de um mundo tecnicista e determinado. A conversação, a transparência sobre a responsabilidade de todos na escola sobre o processo ensino-aprendizagem, ameniza e orienta a perspectiva de um novo olhar sobre o âmbito de atuação do coordenador pedagógico, a saber:

- Resgatar a intencionalidade da ação possibilitando a (re) significação do trabalho - superar a crise de sentido;
- Ser um instrumento de transformação da realidade - resgatar a potência da coletividade; gerar esperança;
- Possibilitar um referencial de conjunto para a caminhada pedagógica - aglutinar pessoas em torno de uma causa comum;
- Gerar solidariedade, parceria;
- Ajudar a construir a unidade (não uniformidade); superando o caráter fragmentário das práticas em educação, a mera justaposição e possibilitando a continuidade da linha de trabalho na instituição;
- Propiciar a racionalização dos esforços e recursos (eficiência e eficácia), utilizados para atingir fins essenciais do processo educacional;

Portanto a função do coordenador é fundamental, no contexto escolar sob um olhar contextualizado, uma vez que sua atribuição principal é, por meio da dialogicidade, favorecer a intervenção e comunicação da ação docente e discente. Essa tarefa em seu conjunto não será possível pelo estabelecimento de uma listagem de regras e receitas, nem mesmo pela imposição de diretrizes aos docentes e discentes, mas pela disposição em atingir a finalidade da educação em seu sentido democrático: participar com os pares as metas, as condições e maneiras de intervenção. Nesse quadro, muito mais do que a ocupação de uma

atribuição, a comunidade escolar observará no coordenador um profissional comprometido com o processo educacional.

COORDENADOR PEDAGÓGICO: ALGUMAS EXPECTATIVAS E ENCAMINHAMENTOS

Lima (2007) destaca que o trabalho do coordenador pedagógico influencia o conjunto das ações escolares no auxílio às atividades-fim não no sentido de alguém que detém o fogo sagrado para conferi-lo a outro, mas de alguém que pode pensar e encaminhar junto o eixo que fundamenta o porquê da escola: o aluno e o seu desenvolvimento. Junto com o professor, quer em processo de formação continuada coletiva, quer no atendimento à demandas específicas no cotidiano da escola, algumas indagações que podem favorecer o desenvolvimento da gestão do trabalho pedagógico são:

- a) a assunção de que a intervenção sobre a realidade será mais bem desenvolvida a partir da consideração da dimensão da totalidade, por meio de indagações discutidas no coletivo:

Quadro 1: Indagações sobre a totalidade escolar

Sobre a escola	Sobre os alunos	Sobre os professores	Sobre os pais e a comunidade extraescolar
1. Que realidade a escola apresenta em sua totalidade? 2. Que histórico sócio – cultural – econômico apresenta? 3. Que comunidade a compõe (grande entorno)? 4. Quem são seus atores sociais?	i. Quem são os alunos? ii. De onde vêm? iii. Qual é a sua experiência de vida? iv. Que níveis de conhecimento demonstram? v. Quais são seus interesses? vi. Quais conteúdos envolvem seus	<ul style="list-style-type: none"> • Quem são os professores? • Quais são suas condições de trabalho? • Que envolvimento têm com a escola? • Qual é a sua formação? • Qual o grau de comprometimento que apresentam em 	<ul style="list-style-type: none"> • Como é o seu envolvimento? • Que grau de participação possuem e qual gostariam de possuir? • Quais as suas necessidades? • Quais as suas expectativas?

Fonte: Elaborado a partir de Gaya (2007)

- b) o posicionamento político de cada interlocutor frente ao seu papel social e contribuições para o grupo;
- c) reforçamento do respeito pelo trabalho do colega, mesmo não havendo anuência em relação ao seu posicionamento;
- d) desenvolvimento de clima organizacional motivador que estimule a participação dos interlocutores norteadas pela luta pelos desvelamentos das problemáticas intra e extra-sala de aula;
- e) promoção de ambiente problematizador, de corresponsabilidade de todos pelo crescimento de cada um;

- f) atualização em relação às políticas públicas educacionais e o estabelecimento de nexos com a realidade vivenciada;
- g) conscientização necessidade de aprofundamento epistemológico no desdobramento do trabalho no campo educacional;
- h) intercambiar aquisições teórico-metodológicas sobre os conteúdos do cotidiano escolar;
- i) sensibilização acerca da profissão de professor e sua projeção social;
- j) percepção de que uma equipe de trabalho articulada, primando pela unidade na diversidade tem maiores possibilidades de desenvolver eficiência e eficácia na promoção de uma educação de qualidade e na formação do estudante e interlocutores para o exercício da cidadania.

Esse conjunto de olhares ou percepções servem de objeto de reflexão sobre o quadro sócio-histórico e a necessidade de ressignificar as intervenções educacionais no cotidiano escolar, mediante as solicitações de se pensar a formação do indivíduo, sua apropriação de um universo cultural mesmo que para conjecturá-lo e principalmente para sua emancipação como sujeito histórico. Como afirma André (2010, p.13) o sujeito histórico que se enxerga como tal “[...] é capaz de objetivar-se; transforma-se enquanto transforma o ambiente imediato e objetiva-se enquanto interage, por meio dos significados.”

Em Lima (2010) observamos que a escola formal deve preocupar-se essencialmente em desenvolver consciências e o seu despertar para a condição humana, uma condição que reúne unidade e diversidade e exatamente nesta diretriz deve ser objeto de estudo na formação e ação dos professores. A condição humana não se reduz a uma conceituação de homem em determinada época ou espaço específico, mas tem o destino do homem em sua totalidade como principal ator sociocultural e este vinculado a distintos contextos e condicionantes. Na escola contemporânea, os educadores trabalham a educação, muitas vezes deixando de lado a consideração da identidade do indivíduo, do seu destino como ser histórico e de seu papel na coletividade em relação aos saberes.

É necessário tomar consciência do destino do homem e de sua condição cultural e histórica para transformar a educação e a escola num processo de encaminhamentos de se repensar a sociedade à luz da construção de uma cidadania democrática e vice-versa, pois a unidade e diversidade não se separam antes estão na totalidade e só assim podem ser entendidas, como analisaremos a seguir. Essa análise contribui significativamente para se empreender esforços na formação de profissionais comprometidos com o processo de transformação social e que objetive a emancipação da lógica da escola: da não opressão, da vontade política, social e pedagógica de viver a educação na ótica da emancipação dos atores sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No trabalho desenvolvido por Fabiano (2010), sobre a percepção de diretores, professores, pais e alunos da educação básica sobre o trabalho do coordenador pedagógico, concluiu-se que a escola de forma geral necessita refletir sobre os seus espaços e saberes para evidenciar o papel de cada um dos atores que contribuem consigo. Como encaminhamento para o desenvolvimento de ações que pudessem favorecer um maior conhecimento do âmbito do trabalho do coordenador pedagógico na escola, os respondentes afirmaram que seria necessário maior comunicação escola-comunidade-professores-diretores, abertura ao diálogo, a construção de uma consciência coletiva em que existisse socialização das finalidades de cada papel desenvolvido na escola tendo em vista a práxis da transformação social.

Isso não se elabora como tarefa pura e simples, deve se construir na e a partir da socialização dos conhecimentos e processo de humanização materializado no chamamento para a reflexão coletiva. A ruptura com a visão de mundo e perspectiva pedagógica reducionista da reestruturação produtiva tem se constituído um dos grandes desafios da escola contemporânea, uma vez que a disciplinarização e sistematização da escola deu-se e dá-se com maior ênfase por meio desta visão, sendo ainda predominante nos fazeres escolares e na maneira científica do homem descobrir o mundo.

A dinâmica do trabalho do coordenador necessita ser repensada por necessitar não somente um trabalhador para resolver conflitos em distintos contextos adversos que a escola solicita, mas um profissional que possa desenvolver estudos em sua unidade sobre o cotidiano escolar, sobre como formar e formar-se no âmbito educacional sem se sobrecarregar e sobrecarregar o outro, antes é necessário que em seu papel de facilitador das atividades-fim, mediante as atividades-meio, possa alimentar um clima organizacional em que todos os atores gostem de estar e de voltar a cada dia para o desenvolvimento de suas atribuições.

Concordamos com André (2010, p.15) quando afirma que precisamos desenvolver movimentos de aproximação e afastamento, possibilitando ao profissional da coordenação pedagógica a produção e reelaboração de conhecimentos, valores e significados que rompam com a visão estática do cotidiano, inviabilizadora de encaminhamentos quanto à contestações, resistências, linguagens dentre outros.

Deve-se ressaltar, segundo Lima; Santos (2007) que um ambiente democrático não é tarefa fácil e, por isso, não é empreitada para apenas um elemento, assim, “*Uma gestão participativa também é a gestão da participação*”, afirma José Carlos Libâneo (1996, p.200). 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 idéias, críticas, encaminhamentos, pois a gestão e participação pedagógicas pressupõem uma educação democrática, ou seja, en-

volve muito mais do que estabelecer o que é urgente e prioritário (é claro que isto terá que ser discutido), mas se assenta nas dimensões do ouvir, suggestionar em benefício do coletivo, revisitar posicionamentos, quando necessário, e primar pela análise e desdobramento do que é imprescindível para o processo ensino-aprendizagem discente, da formação do professor e das metas que a escola se propõe em determinada situação ou realidade escolar.

A resignificação das relações de atribuições e poder numa unidade educacional deve ser trabalhada com prioridade pelo coordenador pedagógico, pois desse esforço dependerá o bom andamento do espaço democrático e participativo na gestão pedagógica. Lembrando Lima; Santos (2007, p. 77) a dimensão necessária do trabalho coletivo solicita que o grupo compreenda que este profissional, 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.

Entendemos que embora a leitura do cotidiano e da rotina estejam presentes na agenda do coordenador há que se buscar mais elementos que contribuam para a sua formação. Um deles certamente está na visão de mundo sobre a sua própria atuação, isto é, muitas vezes vê-se como o principal ator social, como o “líder da fábrica” que precisa cuidar para que as tarefas de seus subordinados sejam realizadas, logo a visão do eu-nós necessita ser reavaliada, pois como foi observado na totalidade do trabalho, a formação do coletivo num espaço de criatividade e criticidade não depende só de fazeres e rotinas do senso comum.

É necessário passar para o bom senso e envidar esforços para a construção da consciência reflexiva no âmbito escolar. Na observação de Lima (2010) no desenvolvimento do trabalho pedagógico é necessário entender que a construção coletiva, os achados e as conclusões são faces das interações entre individualidades, assim, o individual não se reduz ao coletivo e nem o coletivo ao individual mas, ambos, coletivo e individual são dimensões do desenvolvimento de competências e habilidades que não se excluem (embora nem sempre concordem entre si), pelo contrário o momento “solitário” (desenvolvimento pessoal – nomenclatura apenas ilustrativa, pois mesmo o desenvolvimento individual acontece por meio de interações do indivíduo com o meio e com outros atores), isto é, das construções individualizadas, passa por uma resignificação de outras individualidades, tornando-se um momento “solidário” (momento em que o indivíduo compartilha e confronta sua individualidade com outras individualidades) no conhecimento das possibilidades e alcances dos acordos estabelecidos pelos distintos interlocutores; daí a importância da sensibilização do professor, pais, alunos, diretores para o desenvolvimento do trabalho pedagógico.

O trabalho da coordenação pedagógica é constituído de diversos saberes que fundamentam sua atividade profissional na instituição escolar, estes, definidores da prática profissional e característicos do “viver” e “fazeres” do cotidiano. Ao classificarmos e identi-

ficarmos tais saberes percebemos a necessidade de revisitação dos pressupostos que diariamente se apresentam no encargo de coordenador pedagógico, pois os mesmos realizam tarefas que os colocam diante de situações contingentes, nas quais a utilização dos saberes da formação ao lado dos da sua experiência, embora não sejam suficientes, passam a ser um elemento essencial para o enfrentamento das mesmas – questionando a sua própria formação e buscando aprimoramento permanente, poderá provocar professores e estudantes no processo de descoberta do mundo e do homem.

O espaço dialógico é uma das condições para se desenvolver um trabalho pedagógico comprometido numa práxis que faz a coletividade partícipe dos interesses institucionais e sociais, porque desafiada à conscientização e reflexão sobre o andamento das intervenções na realidade.

Diretores, professores e os próprios coordenadores embora ainda com um olhar centrado nas rotinas e expectativas do cumprimento das mesmas necessitam compreender, como um segundo saber, que a participação coletiva é certamente é um fator de extrema importância, pois todos os pares da escola e comunidade munidos de projeções e interesses na escola e para a escola deverão reunir esforços na busca de soluções ou encaminhamentos das questões centrais que preocupam a totalidade social da escola.

Do fazer técnico-burocrático para uma intervenção reflexionada e refletida na práxis do cotidiano escolar, o coordenador pedagógico pode constituir-se em agente de provocação da transformação social junto com os seus pares. Provocação para não aceitação tácita de um mundo determinado e materializado na visão e práticas mecanicistas, provocação para se estabelecer teias comunicacionais em que os atores assumam a história com espírito coletivo compreendendo que:

Não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo. [...] A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco nutrir-se de falsas palavras, [...] Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão. (FREIRE, 2005, p. 89-90).

O coordenador consciente desta dimensão terá a sua ação pedagógica orientada pela sensibilização da leitura de mundo, integrando-a à leitura do mundo sistematizado do conhecimento; desta forma, não nega a validade das metodologias e técnicas de ensino, mas trata-as como um suporte possível dentro de uma leitura maior. Suporte este que poderá ser adaptado de acordo com as respostas ou encaminhamentos que a realidade social solicita, resultando distintas intervenções para distintas realidades, pois a leitura do mundo antecede a leitura da intervenção pedagógica considerando a escola e sua totalidade contextual como objetos que não se fragmentam e não podem ser considerados de forma isolada.

A ação educativa exercida pelo coordenador pedagógico como observado no decorrer desse trabalho deve primar pelo desenvolvimento da criatividade e da construção da criticidade. A criatividade pela abertura a leitura de mundo a partir do coletivo e a criticidade pelo posicionamento político na relação si-outro, contribuindo para a legitimação das intervenções: em nome de quem, para quem, com quê finalidade.

A construção do coordenador pedagógico, portanto, como um dos interlocutores do processo educacional não pode prescindir nem ignorar a formação das individualidades na escola (alunos, pais, diretores, professores e demais segmentos), mas ao mesmo tempo não pode se negar ao chamamento para a educação da práxis e dialogia, por meio de oportunidades, recursos e fortalecimento da ação comunicativa entre si e o outro. A oportunidade é um despertar para uma nova realidade, em que os indivíduos desenvolvem uma leitura mais sensibilizada do mundo, identificando possibilidades de aperfeiçoamento, de reorientação de sua identidade ou do grupo, de reunião de instrumentos viáveis para a aquisição, elaboração e/ou transformação de objetos materiais e imateriais, mas tudo no entorno da formação da consciência coletiva e despertar dos atores para o seu protagonismo social.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, N. *Dicionário de filosofia*. 2. ed. São Paulo: Mestre Jou, 1982.

ANDRÉ, M. O cotidiano escolar, um campo de estudo. In PLACCO, V.M.N. de S & ALMEIDA, L. R. *O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola*. 7. ed. São Paulo: Loyola, 2010.

ANDREUCCI, S.B.de S. *O Coordenador pedagógico na rede oficial de São Paulo: relato de uma experiência de alfabetização*. São Paulo, 1989. **Dissertação (Mestrado) Faculdade de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica.**

BATISTA, S. H. S da S. Coordenar, avaliar, formar: discutindo conjugações possíveis. In ALMEIDA, L. R. & PLACCO, V.M.N. de S. (Orgs). *O coordenador pedagógico e o espaço de mudança*. 7. ed. São Paulo: Loyola, 2009.

BRASIL, LEI 5692, de 11/08/71 IN Comparativo da Lei N° 9394 de 20/12/96 (LEI de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) com as LEIS 4024 de 20/12/61 e 5692 de 11/08/71. Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino no Estado de São Paulo.

ELIAS, M. *A questão da autoridade no desempenho da função de coordenação pedagógica*. Dissertação (Mestrado) Faculdade de Psicologia. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1983

FABIANO, L. de F. *O coordenador pedagógico na percepção de diretores, professores, pais e alunos da educação básica*. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso). Dourados/MS: Universidade Federal da Grande Dourados, 2010.

FONSECA, J. P. *Projeto pedagógico: processo e produto na construção coletiva do sucesso escolar*. São Paulo-SP: *Jornal da APASE*. Secretaria de Educação. São Paulo. SP. Ano II – N°. 03, 2001.

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

FUSARI, J.C. *Formação Continuada de educadores: um estudo de representações de coordenadores Pedagógicos da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo*. São Paulo, 1997. Tese (Doutorado) Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

GALLIANO, A. Guilherme. *O método científico: teoria e prática*. São Paulo: Harbra, 1986.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 3ª ed. São Paulo: Atlas S.A, 1996.

HOLANDA, A. B. *Novo dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*. São Paulo: Editora Nova Fronteira, 1986.

JAPIASSU, H. *Introdução ao pensamento epistemológico*. 2ª ed. revista e ampliada. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

LIBANÊO, J. C. *Organização e gestão da escola: Teoria e Prática*. Goiás: Alternativa, 1996.

LIMA, P. G. *Ações afirmativas como eixo de inclusão de classes menos favorecidas à universidade: um terceiro olhar entre pontos e contrapontos*. Relatório de pesquisa [Pós-Doutorado]. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2009.

LIMA, P. G. *Saberes pedagógicos da educação contemporânea*. Engenheiro Coelho/SP: UNASPRESS, 2007.

LIMA, P. G. *Tendências paradigmáticas na pesquisa educacional*. Artur Nogueira/SP: Amilpress, 2003.

LIMA, P.G. *Formação de professores: por uma ressignificação do trabalho pedagógico na escola*. Dourados/MS: Editora da UFGD, 2010.

LIMA, P. G.; SANTOS, S. M. dos. *O coordenador pedagógico na educação básica :desafios e perspectivas*. Revista Educere et Educare, Vol. 2, N.4, Jul/Dez de 2007.p.77-90.

MINAYO, M. C. de S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 4ª ed. São Paulo: HUCITEC-ABRASCO, 1996.

MORAN, J. M. *Educar o Educador*. Documento On-line. Disponível em www.espaçoademico.com.br/034/34cpontes.htm Acesso em 13 junho de 2010.

VALE, J.de F. *A importância do diálogo na teoria e prática pedagógicas*. Disponível em:http://www.educacional.com.br/articulistas/outrosComportamento_artigo.asp?artigo=jucelia001. Acesso em 15/10/2010.

COMO CITAR – APA

LIMA, P. G.; PEREIRA, M. CH. (2024). A coordenação pedagógica e as intervenções no cotidiano escolar. *PARADIGMA*, XLV(1), e2024019. <https://doi.org/10.37618/PARADIGMA.1011-2251.2024.e2024019.id1343>.

COMO CITAR – ABNT

LIMA, Paulo Gomes; PEREIRA, Meira Chaves. A coordenação pedagógica e as intervenções no cotidiano escolar. **PARADIGMA**, Maracay, v. XLV, n. 1, e2024019, Ene./Jun., 2024. <https://doi.org/10.37618/PARADIGMA.1011-2251.2024.e2024019.id1343>.


HISTÓRICO

Submetido: 02 de maio de 2023.

Aprovado: 01 de Diciembre de 2023.

Publicado: 30 de Enero de 2024.

EDITORES

Fredy E. González 

Luis Andrés Castillo 

ARBITROS

Dos árbitros evaluaron este manuscrito y no autorizaron la publicación de sus nombres