



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ**  
**CENTRO DE ESTUDOS SOCIAIS APLICADOS**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM PLANEJAMENTO E POLÍTICAS PÚBLICAS**

**JOSÉ MAURO BRAZ DE AQUINO**

**COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA EM TEMPOS DE GESTÃO POR RESULTADOS**  
**E PRÁTICAS REFLEXIVAS (MARACANAÚ-CE, 2013-2016)**

**FORTALEZA-CEARÁ**  
**2017**

JOSÉ MAURO BRAZ DE AQUINO

COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA EM TEMPOS DE GESTÃO POR RESULTADOS E  
PRÁTICAS REFLEXIVAS (MARACANAÚ-CE, 2013-2016)

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas do Centro de Estudos Sociais Aplicados da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Planejamento e Políticas Públicas. Área de contração: Planejamento e Políticas Públicas.

Orientadora: Profa. Dra. Jeannette  
Filomeno Pouchain Ramos

FORTALEZA-CEARÁ

2017

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Universidade Estadual do Ceará

Sistema de Bibliotecas

Aquino, José Mauro Braz de.

Coordenação pedagógica em tempos de gestão por resultados e práticas reflexivas (Maracanaú-ce, 2013-2016). [recurso eletrônico] / José Mauro Braz de Aquino. - 2017.

1 CD-ROM: il.; 4 ¼ pol.

CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do trabalho acadêmico com 194 folhas, acondicionado em caixa de DVD Slim (19 x 14 cm x 7 mm).

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Estudos Sociais Aplicados, Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas, Fortaleza, 2017.

Área de concentração: Planejamento e Políticas Públicas.

Orientação: Prof.ª Dra. Jeannette Filomeno Pouchain Ramos.

1. Coordenação pedagógica . 2. Práticas reflexivas. 3. Gestão por resultados. 4. Práticas pedagógicas. I. Título.

JOSÉ MAURO BRAZ DE AQUINO

COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA EM TEMPOS DE GESTÃO POR  
RESULTADOS E PRÁTICAS REFLEXIVAS (MARACANAÚ, 2013-2016)

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas do Centro de Estudos Sociais Aplicados da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Planejamento e Políticas Públicas.

Área de concentração: Planejamento e Políticas Públicas.

Aprovada em: 30/01/2017

BANCA EXAMINADORA



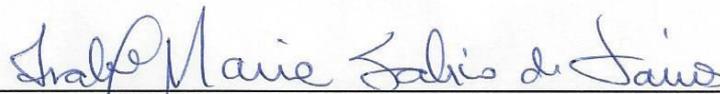
---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Jeannette Filomeno Pouchaim Ramos  
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia  
Afro-Brasileira - UNILAB



---

Prof. Dr. Francisco Carlos Araújo Albuquerque  
(Universidade Estadual do Ceará – UECE)



---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Isabel Maria Sabino de Farias  
(Universidade Estadual do Ceará – UECE)

A meu pai José Braz de Aquino e minha  
mãe Maria Sinhá de Aquino, que já fora  
do tempo, permanecem em meu tempo.

## **AGRADECIMENTOS**

Em primeiro lugar a Deus, por me proporcionar saúde e força todos os dias e por permitir a continuidade do meu interesse em buscar o conhecimento e o entendimento do mundo em que vivo.

A Professora Jeannette Filomeno Pouchain Ramos pela atenção dispensada na orientação, pelos questionamentos bem fundamentados que me levaram a ler e refletir mais sobre o meu objeto de estudo e pelo seu cuidado nas observações.

A Todos os colegas de trabalho pelas energias positivas.

Aos colegas de mestrados pela torcida, vibração a cada etapa vivenciada dessa jornada acadêmica.

À professora e minha amiga Luzivany, pela convivência, disponibilidade, paciência, amizade e profissionalismo ao partilhar seus conhecimentos ao longo desse trabalho.

À Dona Vilani, mãe da professora Luzivany, pelo acolhimento sempre generoso e maternal que me fez lembrar minha querida mãe.

À professora e amiga Gildênia, pelo incentivo e pela generosidade com o povo de Maracanaú.

Aos sujeitos pesquisados, sem os quais não seria possível construir este trabalho. Pela disponibilidade e prontidão em responder os questionários para conclusão da pesquisa.

À Banca Examinadora pelos questionamentos oportunos, pelas dicas valiosas de leituras e metodologia.

À Secretaria de Educação de Maracanaú, pela oportunidade de cursar o mestrado e por autorizar o desenvolvimento da pesquisa no âmbito da rede e das escolas, disponibilizando os documentos pertinentes para análise e dando suporte para aplicação dos questionários.

Cordel "SOBRE A VIDA"

"Só eu sei cada passo por mim dado  
nessa estrada esburacada que é a vida,  
passei coisas que até mesmo Deus  
duvida, fiquei triste, capiongo, aperreado,  
porém nunca me senti desmotivado, me  
agarrava sempre numa mão amiga, e de  
forças minha alma era munida pois do céu  
a voz de Deus dizia assim:

- Suba o queixo, meta os pés, confie em  
mim, vá pra luta que eu cuido das  
feridas."

(Bráulio Bessa)

## RESUMO

As energias investidas nesta pesquisa foram canalizadas para a compreensão do fazer do coordenador pedagógico na rede municipal de ensino de Maracanaú- 2013 a 2016. Para todos que estão envolvidos nesse processo, se faz necessário compreender a natureza do trabalho desenvolvido pelos educadores no cotidiano escolar, desafio especialmente para a coordenação pedagógica, tendo em vista que, sua atuação vai além dos limites de orientação ao professor diante do amplo e complexo processo de ensino e aprendizagem. Nessa direção, o presente trabalho delineou como objetivo principal investigar a perspectiva dos coordenadores pedagógicos sobre sua atuação nas escolas municipais de Maracanaú num contexto de gestão por resultados e práticas reflexivas, analisando as características e os elementos legitimadores desse processo. O caminho metodológico percorrido foi da pesquisa qualitativa do tipo documental que analisou documentos da Secretaria de Educação, uma bibliografia relacionada à história da educação, procurando elucidar a trajetória percorrida pela coordenação pedagógica. Verificou-se principalmente as dificuldades, contradições e possibilidades de trabalho desse profissional nas escolas da rede municipal de ensino, por meio de dados oriundos de um questionário aplicado aos coordenadores pedagógicos. Do total de 120 (cento e vinte) somente 95 (noventa e cinco) responderam. Considerando que a escola é, de alguma forma, influenciada pelo contexto social em que está inserida, a compreensão e caracterização da “função” coordenação pedagógica no contexto educacional brasileiro não ocorrem independentemente ou de forma neutra. Assim, o diálogo com o referencial teórico se deu a partir do desenvolvimento de três categorias: coordenação pedagógica, coordenação pedagógica crítico-reflexiva e coordenação pedagógica em tempos de gestão por resultados. Alguns problemas vivenciados pelos coordenadores e apontados por esta pesquisa são empecilhos decisivos para o seu fazer pedagógico, como por exemplo: o excesso de atribuições ou demandas, a substituição de professor, o desvio de função, a ausência de identidade, a falta tempo para preparar a formação continuada dos professores na escola, sendo este o seu grande desafio. A presente pesquisa possibilitou compreender o trabalho do coordenador pedagógico, permitindo concluir que a presença do mesmo está inserida em um contexto contraditório marcado pelas intenções que existe entre as reformas educacionais dos anos de 1990, orientada

para a gestão de resultados e a presença de uma perspectiva crítica e reflexiva de educação, herança dos anos de 1980.

**Palavras-chaves:** Coordenação pedagógica. Práticas reflexivas. Gestão por resultados. Práticas pedagógicas.

## **ABSTRACT**

The energies invested in this research were channeled into contextualizing and understanding the pedagogical coordinator's role in the municipal school network of Maracanaú-2013 to 2016. For all those involved in this process, it is necessary to understand the nature of the work developed by the educators in the Everyday life, a challenge especially for the pedagogical coordination, considering that, its performance goes beyond the limits of orientation to the teacher before the ample and complex process of teaching and learning. In this direction, the main objective of this work was to investigate the performance and the scope of pedagogical coordination in the municipal schools of Maracanaú in a context of results management and reflexive practices, analyzing the characteristics and the legitimating elements of this process. The methodological path covered was the qualitative research of the documentary type that analyzed documents of the Education Department, a bibliography related to the history of education, seeking to elucidate the trajectory covered by pedagogical coordination. On the other hand, it was verified the difficulties, contradictions and possibilities of work of this professional in schools of the municipal school network, resorting to the application personally to each pedagogical coordinator of a questionnaire. Of the total of 120 (one hundred and twenty) only 95 (ninety-five) answered. Considering that the school is in some way influenced by the social context in which it is inserted, the understanding and characterization of the "function" pedagogical coordination in the Brazilian educational context do not occur independently or in a neutral way. Thus, the dialogue with the theoretical reference was based on the development of three categories: pedagogical coordination, critical-reflexive pedagogical coordination and pedagogical coordination in times of results management. Some problems experienced by the coordinators and pointed out by this research are decisive impediments to their pedagogical performance, for example: the excess of assignments or demands, the replacement of the teacher, the deviation of function, the lack of identity, the lack of time to prepare The continuing education of teachers at school, and this is their great challenge. The present research made possible to understand the work of the pedagogical coordinator, allowing to conclude that the presence of the pedagogical coordinator is inserted in a contradictory context marked by the intentions that exist between the educational reforms of the 1990s, oriented to

the management of results and the presence of a perspective Critical and reflexive education, inherited from the 1980s.

**Keywords:** Pedagogical coordination. Reflective practices. Management by results. Pedagogical practices.

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1–</b>	<b>População residente no município por faixa etária.....</b>	<b>56</b>
<b>Gráfico 2–</b>	<b>Grau de satisfação dos coordenadores pedagógicos com a função que ocupam.....</b>	<b>126</b>
<b>Gráfico 3–</b>	<b>Acesso aos resultados das avaliações.....</b>	<b>128</b>
<b>Gráfico 4–</b>	<b>Cobrança pelas avaliações negativas.....</b>	<b>129</b>
<b>Gráfico 5–</b>	<b>Ideb da sua escola.....</b>	<b>132</b>
<b>Gráfico 6–</b>	<b>Teóricos que tem orientado seu trabalho como coordenador.....</b>	<b>137</b>
<b>Gráfico 7–</b>	<b>Rotina do coordenador pedagógico.....</b>	<b>145</b>

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Categorização e características dos documentos.....	38
Quadro 2 –	Governadores do Ceará no período de 1987 a 2006.....	52
Quadro 3 –	Taxas de Escolarização – 2012 a 2015.....	60
Quadro 4 –	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de Maracanaú.....	61
Quadro 5 –	Estratégias de formação adequadas a um paradigma	
Quadro 6 –	reflexivo.....	87
Quadro 7 –	Projeção das Médias do Ideb do Município de Maracanaú.....	111
	Atribuições dos Coordenação Pedagógica da Rede Municipal	
Quadro 8 –	de Ensino de Maracanaú.....	112
Quadro 9 –	Dados comparativos da realidade local com a nacional.....	120
	Avaliações externas que acontecem nas escolas municipais	
Quadro 10 –	de Maracanaú no ensino fundamental I.....	122
Quadro 11 –	Primeira vez que exerceu a função.....	124
	Tempo que atua como coordenador na escola, na qual está	
Quadro 12 –	lotado.....	125
	Satisfação e insatisfação dos coordenadores pedagógicos -	
Quadro13 –	CPs com a sua função.....	126
Quadro 14 –	acesso aos resultados das avaliações.....	129
Quadro 15 –	Cobrança pelas avaliações negativas .....	129
Quadro 16 –	IDEB da escola.....	132
Quadro 17 –	Programas/curso que os coordenadores gostariam de fazer....	141
Quadro 18 –	Principais atribuições do coordenador pedagógico.....	144
Quadro 19 –	Categorização da rotina do coordenador pedagógico.....	145
	O que funciona na experiência de formação.....	151

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1 –</b>	<b>Indicadores Demográficos – 2010.....</b>	<b>56</b>
<b>Tabela 2 –</b>	<b>Professores da Rede Municipal por vínculo – 2015.....</b>	<b>59</b>
<b>Tabela 3 –</b>	<b>Professores da Rede Municipal por Nível de Formação- 2015.</b>	<b>59</b>
<b>Tabela 4 –</b>	<b>Taxa de Aprovação no Ensino Fundamental da Rede Municipal – 2012 a 2015.....</b>	<b>60</b>
<b>Tabela 5 –</b>	<b>Taxa de Reprovação no Ensino Fundamental da Rede Municipal – 2012 a 2015.....</b>	<b>60</b>
<b>Tabela 6 –</b>	<b>Taxa de Abandono no Ensino Fundamental da Rede Municipal – 2012 a 2015.....</b>	<b>61</b>
<b>Tabela 7 –</b>	<b>Experiência dos coordenadores pedagógicos -2016.....</b>	<b>140</b>
<b>Tabela 8 –</b>	<b>Categorização das dificuldades do coordenador pedagógico do sistema municipal de Maracanaú – 2015.....</b>	<b>154</b>

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANA	Avaliação Nacional de Alfabetização
BM	Banco Mundial
CAE	Conselho de Alimentação Escolar
CFE	Conselho Federal de Educação
CME	Conselho Municipal de Educação
CNEC	Campanha Nacional das Escolas da Comunidade
CP	Coordenador Pedagógico
DAM	Diretoria de Avaliação e Monitoramento
DETRE	Departamento de Treinamento
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDE	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GPR	Gestão por Resultados
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICMS	Imposto Sobre Circulação de Mercadorias
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
IPECE	Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará
IQE	Indicador de Qualidade da Educação
IQS	Indicador de Qualidade da Saúde
IQM	Indicador de Qualidade do Meio Ambiente
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MARE	Ministério da Administração e Reforma do Estado
MEC	Ministério da Educação
NGP	Nova Gestão Pública
NUTEM	Núcleo de Tecnologia Educacional de Maracanaú

PABAEE	Programa Americano-Brasileiro de Assistência ao Ensino Elementar
PAIC	Programa de Alfabetização da Idade Certa
PAR	Plano de Ações Articuladas
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	Plano de Desenvolvimento da Escola
PEA	População Economicamente Ativa
PME	Plano Municipal de Educação
PNAD	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNBE	Programa Nacional Biblioteca da Escola
PNLD	Programa Nacional do Livro didático
PNTE	Programa Nacional do Transporte Escolar
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPP	Projeto Político Pedagógico da escola
SME	Secretaria Municipal de Educação
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>18</b>
<b>2</b>	<b>ITINERÁRIO METODOLÓGICO</b> .....	<b>32</b>
<b>3</b>	<b>COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: HISTÓRIA E POLÍTICA EDUCACIONAL</b> .....	<b>42</b>
3.1	O COORDENADOR PEDAGÓGICO NO CENÁRIO NACIONAL.....	42
3.2	O COORDENADOR PEDAGÓGICO NO ESTADO DO CEARÁ.....	51
3.3	O COORDENADOR PEDAGÓGICO NO CENÁRIO LOCAL.....	54
<b>3.3.1</b>	<b>Apresentando o campo de estudo</b> .....	<b>54</b>
<b>3.3.2</b>	<b>Perfil educacional em Maracanaú</b> .....	<b>57</b>
<b>3.3.3</b>	<b>A coordenação pedagógica e o seu contexto de implantação</b> .....	<b>62</b>
<b>4</b>	<b>O EXERCÍCIO E A PRÁTICA DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA EM TEMPOS DE GESTÃO POR RESULTADOS E PRÁTICAS REFLEXIVAS</b> .....	<b>71</b>
4.1	COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: CONCEITOS E FUNÇÕES.....	71
4.2	A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA CRÍTICA-REFLEXIVA.....	77
4.3	A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA EM TEMPOS DE GESTÃO POR RESULTADOS.....	98
<b>5</b>	<b>A CONFIGURAÇÃO DO FAZER DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE MARACANAÚ- O QUE DIZEM OS ACHADOS?</b> .....	<b>119</b>
5.1	PERFIL DOS COORDENADORES PEDAGÓGICOS.....	120
5.2	EXPERIÊNCIA DOS COORDENADORES PEDAGÓGICOS.....	124
5.3	FORMAÇÃO DOS COORDENADORES PEDAGÓGICOS.....	134
5.4	TRABALHO DOS COORDENADORES PEDAGÓGICOS.....	142
<b>5.4.1</b>	<b>Atribuições</b> .....	<b>142</b>
<b>5.4.2</b>	<b>Formação continuada dos professores</b> .....	<b>148</b>
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>155</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>162</b>
	<b>APÊNDICES</b> .....	<b>175</b>
	APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO – COORDENADOR PEDAGÓGICO.....	176
	APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO – COORDENADOR PEDAGÓGICO	

REORGANIZADO.....	183
<b>ANEXOS</b> .....	190
ANEXO A - CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO.....	191
ANEXO B - TERMO DE ANUÊNCIA.....	193

## 1 INTRODUÇÃO

Mas, onde eu deveria começar, O mundo é tão vasto? Começarei pelo meu país, que é o que conheço melhor. Mas meu país, porém, é tão grande. Seria melhor começar por minha cidade. Mas minha cidade é tão grande. Seria melhor começar com minha rua. Não, minha casa. Não, minha família. Não importa, começarei comigo mesmo. (WIESEL, 1979, p. 108).

Esta pesquisa procurou delinear como objeto de estudo o fazer da coordenação pedagógica nas escolas municipais de Maracanaú no contexto da sua institucionalização - 2013 a 2016. Em outras palavras, estamos interessados em investigar quais são as funções de fato do Coordenador Pedagógico e como desenvolvem diariamente no âmbito escolar. Ora, em relação ao seu fazer, sabemos que além das expectativas e atribuições previstas na lei, existem também aquelas geradas por parte dos professores, alunos, pais e direção geral. O que torna esse profissional cada vez mais visível e necessário como articulador e líder de um movimento coletivo no interior da escola pública, junto aos docentes na promoção de uma educação de qualidade e emancipadora.

Tendo em vista que esta investigação está relacionada com nossa atuação na educação, achamos oportuno iniciar esta caminhada investigativa direcionando primeiro o nosso olhar sobre os porquês deste estudo, buscando, na nossa trajetória profissional, seguindo a dica da epígrafe, e no contexto histórico, os questionamentos, os sentidos e as utopias mobilizadoras desta pesquisa, denominada a “Coordenação pedagógica nas escolas municipais de Maracanaú em tempos de gestão por resultados e práticas reflexivas (2013-2016)”.

Na verdade, as motivações encontram-se nos nossos “guardados”, nas nossas referências tecidas e vivenciadas desde que ingressamos no magistério, mas, sobretudo, em averiguar como os (as) coordenador(as) da rede municipal de ensino de Maracanaú vêm organizando e desenvolvendo o trabalho pedagógico no cotidiano escolar.

Iniciamos nossa experiência em sala de aula ainda cursando o terceiro semestre de Licenciatura em Filosofia pela Universidade Estadual do Ceará - UECE, no ano de 1992, quando recebemos o convite para lecionar no Colégio Gustavo Barroso localizado no centro de Maracanaú e pertencente a Campanha Nacional das Escolas da Comunidade - CNEC.

No ano de 1997, graduado em Filosofia pela Universidade Estadual do Ceará, passamos no concurso para o cargo de professor da rede estadual de ensino

– com lotação nas escolas de Maracanaú - Escola Estadual Milton Dias e Escola Estadual Edmilson Pinheiro, onde ministrávamos aulas de filosofia para os alunos do ensino médio. No ano seguinte, tivemos a felicidade de sermos aprovados no curso para professor da rede municipal de ensino de Maracanaú e a nossa lotação foi nas turmas de 5º ao 8º ano do ensino fundamental como professor orientador de aprendizagem. As aulas eram transmitidas pela TV e a função do professor era auxiliar o aluno a fazer a percepção dos conteúdos obedecendo a proposta do Telensino<sup>1</sup>.

Na rede estadual, encontramos a figura do coordenador pedagógico e na rede municipal de ensino naquela época não tinha ainda a presença desse profissional. O diretor geral junto com seu vice-diretor tentava dar conta das questões administrativas, pedagógicas e financeiras com o apoio dos supervisores lotados na Secretaria Municipal de Educação.

Em 2001 fomos aprovados em exame de seleção, e eleito Diretor da Escola de Ensino Fundamental e Médio José Milton de Vasconcelos Dias em Maracanaú pela comunidade escolar para o período de 2002 a 2004. Na oportunidade, deparamo-nos com uma realidade nova, desafiadora, qual seja, a partir de uma proposta democrática, gerir uma escola de ensino fundamental e médio e apresentar resultados. Não era tarefa fácil convencer os colegas professores da necessidade de planejar suas aulas. A resistência ao planejamento sempre foi uma luta para coordenadora pedagógica junto com os demais membros do núcleo gestor. Aos poucos, fomos percebendo que o planejamento na escola, ainda não era uma prática incorporada, mas algo meramente operativo, um procedimento técnico que era exigido mensalmente dos professores. Faltava a dimensão política, consciente e transformadora da realidade. Daí, tivemos grande dificuldade para construirmos coletivamente o Projeto Político Pedagógico da escola - PPP. Por sua vez, O Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE ocupava mais espaço dentro da escola e tinha mais visibilidade do que o próprio projeto pedagógico. Não demorou muito para os conflitos aparecerem.

Logo compreendemos que democracia é um processo, é uma visão de mundo, é uma postura de cada um diante da vida. E que a mesma não pode ser

---

<sup>1</sup> Implantado no Ceará em 1974 e universalizado em 1994, possuía como justificativas principais a necessidade de suprir a falta de professores e a carência na formação dos professores existentes. (FARIAS, 2001, apud JOSÉ FILHO, 2007, p. 181).

reduzida ao procedimento como eleições para diretor. Entendemos também que a gestão democrática não acontece por decretos, leis ou portarias e nem nasce apenas da vontade ou do discurso de um novo grupo que chega à frente da gestão da escola “cheios de boas intenções”, exige, portanto, condições objetivas e tempo para que possa florescer. Para florescer precisa de políticas que a viabilize.

Foi uma vivência que nos trouxe muitos questionamentos, alegrias e decepções ao confrontarmos a teoria com a prática. Bem disse João Guimarães Rosa: “digo: o real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia”. Quando assumimos a direção da escola supracitada, não tínhamos experiência de gestão. A nossa compreensão a respeito da política educacional do Estado era incipiente e as vezes ingênua. Fomos eleitos acreditando e defendendo a gestão democrática seguindo, então, as diretrizes da Secretaria de Educação do Ceará traduzida através dos programas “Escola do Novo Milênio” (1999-2002) e o “Escola Melhor, Vida Melhor” (2003-2006).

Em 2005, fomos convidados a assumir a Coordenadoria de Educação da Secretaria de Educação de Maracanaú. Saímos de uma experiência micro de gestão para uma experiência macro. Sobre nossa responsabilidade ficava o acompanhamento de todo o processo de ensino dos alunos inseridos na rede municipal em todos os níveis de ensino, além da formação continuada dos professores e gestores. Nosso primeiro desafio foi fazer a seleção dos novos gestores escolares. O processo seletivo denominado “Captação de Talentos Gestores” foi realizado por uma assessoria contratada para este fim, no qual, podiam participar até três profissionais indicados em lista tríplice pelo Conselho de cada escola. Ressaltamos que seleção contemplava apenas o diretor geral, sendo que o vice-diretor era indicado pela secretaria. As etapas consistiam em análise de currículo, entrevista e participação em dinâmica de grupo.

Um outro desafio que tivemos que enfrentar também de imediato, foi implementar a decisão do Prefeito Roberto Pessoa de municipalizar a educação infantil, inserindo mais de seis mil crianças de 4 e 5 anos no sistema público educacional, anteriormente atendidos em instituições conveniadas. Vencidos os primeiros desafios, começamos na Secretaria e depois nas escolas uma intensa discussão coletiva e participativa objetivando avaliar a proposta pedagógica estabelecida para ressignificá-la e redefinir rumos. Partimos do pressuposto de que toda política pública antes de ser implantada precisa ouvir os mais interessados para

que a mesma tenha adesão e efetividade. Naquela ocasião, procuramos vivenciar uma gestão mais descentralizadora e menos burocrática trabalhando junto aos gestores os princípios de autonomia, gestão participativa e descentralização.

Mas por questões políticas e pessoais, o secretário de educação na época, o professor Augusto Álvaro Jerônimo Gomes, entregou o cargo no final do ano de 2006. Como ocupávamos um cargo comissionado, também colocamos a disposição. Em seguida, surgiu o convite para assumirmos, na Secretaria de Ação Social e Cidadania do Município, a coordenação pedagógica do Programa de Capacitação Profissional dos Beneficiários do Programa Bolsa Família.

No ano de 2009, voltamos para Secretaria de Educação para compor o Setor de Programas e Projetos. Desde 2010, estamos no Setor de Gestão Escolar acompanhando os Conselhos Escolares, os Grêmios Estudantis e a formação dos gestores.

Enfim, as reflexões e interpelações dos conhecimentos construídos no decorrer do nosso percurso acadêmico e o contato com a realidade educacional do município provocaram várias inquietações acerca do atendimento educacional, da gestão escolar, da formação dos professores, do acompanhamento pedagógico dos alunos e das políticas públicas de educação. Isto ocasionou uma postura de resistência e de busca para a superação dos casos antagônicos percebidos e vivenciados.

Somado a toda nossa vivência junto ao campo pedagógico seja como docente ou gestor, dois fatos recentes contribuíram para tomarmos nossa decisão no sentido de fazermos uma pesquisa exploratória e crítica sobre a coordenação pedagógica na rede municipal de ensino de Maracanaú.

O primeiro está relacionado com nossa atuação junto aos conselhos escolares das escolas do município. Ao acompanharmos os conselhos dando formação e orientações sobre suas funções na escola, temos percebido que este colegiado quase não dialoga com o coordenador pedagógico e os conselheiros não têm participado da construção e nem revisão do projeto político pedagógico. Este documento tido como norteador das ações no cotidiano escolar é desconhecido pela grande maioria dos conselheiros, até mesmo para alguns conselheiros do segmento professor. E isso nos chamou muita atenção, uma vez que a principal função do Conselho Escolar é zelar pelo processo ensino e aprendizagem dos alunos. Esse desencontro entre a coordenação pedagógica e o conselho escolar tem nos

questionados e redirecionados para nossas formações e reflexões. Ressaltamos que essa constatação se deu através das falas dos conselheiros escolares nos encontros de formação que acontecem bimestralmente.

Compreendemos o conselho escolar como um instrumento de gestão, assumindo junto com a direção da escola as atribuições pedagógicas, administrativas e financeiras, bem como, as competências mobilizadora, consultiva, deliberativa e fiscalizadora. Por sua vez, o projeto político pedagógico só tem sustentação se for construindo dentro de um espaço participativo envolvendo gestores, coordenadores, alunos, professores, funcionários, pais e comunidade local. Nesse contexto, estando o coordenador pedagógico mais próximo do professor e do processo de ensino e aprendizagem, aquele deve estar sempre interagindo com os conselheiros, na perspectiva de incentivar não só a participação dos professores nas estruturas participativas da escola, mas também os demais segmentos, procurando alinhar a proposta pedagógica com o trabalho da gestão.

Um outro fator, e esse foi mais decisivo na escolha do tema, foi o convite que recebemos no final do primeiro semestre de 2015 da Coordenadora do Desenvolvimento Curricular da Secretaria de Educação do Município, para pensarmos junto com a equipe uma proposta de formação para os coordenadores pedagógicos e gestores escolares a partir de realização de uma pesquisa junto aos coordenadores, diretores e professores.

A equipe pedagógica da secretaria parte do pressuposto de que os(as) Coordenadores(as) Pedagógicos(as) são sujeitos fundamentais do processo educativo para o Sistema Municipal de Educação de Maracanaú e para fortalecer sua prática, pretende desenvolver um processo formativo que tenha como ponto de partida as situações reais em que vivem no cotidiano de sua escola.

Tais motivos, trouxeram-nos para mais próximo do objeto desta pesquisa que é o fazer da coordenação pedagógica nas escolas municipais de Maracanaú a partir da implantação, no ano de 2013, com a Seleção Pública para Coordenadores(as) Pedagógicos(as).

O estudo tende a identificar os aspectos que legitimam a atuação desses profissionais na rede municipal de ensino com intuito de colaborar com o seu processo de formação continuada. E que essa formação possa inspirar a condução de políticas públicas e decisões enraizadas nos saberes, dizeres e fazeres dos(as) Coordenadores(as) Pedagógicos(as).

Salientamos que nossa preocupação é com a formação do ser humano solidário, crítico, responsável, “capaz de analisar criticamente a realidade, desvelando seus determinantes sociais, políticos, econômicos e ideológicos, protagonista da construção de uma sociedade justa e democrática, superadora dos determinantes geradores de exclusão”. (MIZIARA; PAVAN, 2008, p. 3).

Ademais, a coordenação pedagógica representa hoje para o cotidiano do ensino uma das intervenções mais significativa no campo pedagógico com vistas a melhorar os índices educacionais e por conseqüente a atingir a qualidade de ensino. A organização do trabalho pedagógico na escola pública atual reivindica ações coletivas que favoreçam e garantam o direito de aprender. Diante dessa urgência a coordenação pedagógica,

[...] encontra-se em protagonismo neste momento, pois se entende que os desdobramentos das suas práticas pedagógicas nos procedimentos mais gerais da escola em nível macro e em todas as instâncias são estruturantes para as políticas educacionais encaminhadas pela instituição da qual faz parte – nenhuma ação concreta se desenvolve sem a aquiescência, em alguma medida, de sua manifestação formal. O poder de sua posição profissional, seu capital cultural, empresta credibilidade à escola nos assuntos educacionais. (COELHO; PADINHA, 2013, p. 234).

Contudo, Ferreira (2009), assegura que a coordenação pedagógica só pode ser entendida no âmbito da gestão da educação da qual faz parte. Sendo assim, a mesma tanto pode implementar as políticas educacionais como também subsidiar de forma crítica a (re)formulação de novas políticas públicas visando a qualidade do processo educacional.

Contextualizando, a função da coordenação pedagógica de organizar, viabilizar, articular o trabalho pedagógico-didático no âmbito escolar, ganha força com o princípio constitucional da gestão democrática, previsto no art. 206 da Constituição de 1988. Em conformação com esse princípio a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB 9.394/96, no art.13, prescreve que os docentes incumbir-se-ão de: I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; III - zelar pela aprendizagem dos alunos; IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento; V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento

profissional; VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

No artigo “o coordenador pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas”, Placco, Souza, Almeida (2012), observam que há uma conformidade, dentro e fora do Brasil, sobre a importância da coordenação pedagógica na escola, mesmo quando esta não é feita por alguém destacado nominalmente para essa atividade. Na leitura das autoras as ações dos coordenadores na França e no Canadá revelam semelhanças com o papel da coordenação pedagógica no Brasil, que, na perspectiva defendida por elas, constitui-se em torno de três eixos: formação, articulação e transformação.

Segundo Gentile (2011) o(a) coordenador(a) pedagógico(a) começou a surgir nos quadros das Secretarias de Educação quando os responsáveis pelas políticas públicas perceberam que a aprendizagem dos alunos está relacionada com a maneira como o professor ensina. “A partir da segunda metade do século XX e no limiar deste novo século, os profissionais do ensino têm vivenciado dois grandes desafios: acesso e permanência do aluno na escola e ensino de boa qualidade” (SILVA, 2012, p. 51).

Instigados a enfrentar esses dois grandes desafios supracitados, os professores reivindicam o apoio de outros profissionais. E “é nesse contexto que a figura do coordenador pedagógico passa integrar a equipe escolar” (SILVA, 2012, p. 52). Embora a presença desse profissional seja recente no mundo educacional, mas ele não surgiu do nada.

Seu surgimento nas escolas está imbricado com o processo de transformação intenso que a instituição escolar vem sofrendo nas últimas décadas acompanhando as mudanças do capitalismo. Contudo, segundo Olinda (2007), mesmo tendo origem na divisão social do trabalho em formações capitalistas mais avançadas é possível articular o trabalho do coordenador/supervisor com os interesses emancipatórios, consciente do seu papel político e do desenvolvimento de uma prática pedagógica orientada pelas deliberações coletivas. Ferreira (2008, p. 87), compartilha desse mesmo entendimento alegando que,

[...] a supervisão, que tem suas origens na administração, só pode ser entendida, hoje, mais do que nunca, nesse âmbito de relações, porém com base em outro modelo de ciência que não lhe deu origem, como função responsável pelo “controle entre o planejado e o executado”. Não se trata

de coordenação e controle – de supervisão educacional – fundamentados em perspectiva fragmentada de divisão do trabalho em uma estrutura vertical. É a supervisão educacional compreendida como prática profissional do educador comprometido com os princípios da Carta Magna da Educação, que impõe outra visão de mundo e de sociedade que se quer e almeja, mais justa e humana, seriamente articulada com as políticas, o planejamento, a gestão, a avaliação e o ensino.

É importante destacar, o que hoje se conhece como supervisão escolar ou, mais frequente ainda, como coordenação pedagógica<sup>2</sup> sofreu duras críticas durante seu processo de efetivação. “No contexto brasileiro a supervisão tem uma concepção e apresenta-se como uma prática relativamente recente” (ALARCÃO, 2008, p. 11). Notadamente, surge nos anos 70 em um cenário marcado pela divisão do trabalho, com forte viés tecnicista e de controle em busca da eficiência e da eficácia.

Embora, não sejam nem um pouco desprezíveis as condições de nascimento da supervisão e das demais habilitações em que a pedagogia se especializou no período da ditadura, entendo que a complexidade da sociedade e da escola brasileira comporta uma divisão técnica, desde que usada para fortalecer o trabalho pedagógico, vincado por um projeto de escola que não se mediocrize, que não renuncie a si mesma em especificidade de instituição de ensino e aprendizagem que não pode deixar de responder aos apelos éticos que, de forma intensa, atravessam a atual crise da civilização. (LINHARES, 2003, p. 73).

Se a escola é, de alguma forma, influenciada pelo contexto social em que está inserida, a compreensão e caracterização da “função” coordenação pedagógica no contexto educacional brasileiro não ocorrem independentemente ou de forma neutra, avalia Ferreira (2009). “Ao contrário, essa função decorre do sistema social, econômico e político e está intimamente relacionada a todas as determinações que configuram a realidade brasileira ou por elas condicionadas” (Idem, p. 39).

Com efeito, está sobre a responsabilidade do(a) coordenador(a) pedagógico(a) a complexa tarefa de organizar o trabalho coletivo na escola (planejamento, e acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem), promover a formação continuada dos docentes (orientando-os a questionar, construir e administrar situações de ensino que atendam às necessidades educacionais do aluno) e de articulador do Projeto Político Pedagógico – PPP, em outras palavras, a coordenação pedagógica implica a existência de um coordenador

---

<sup>2</sup> Coordenação Pedagógica e Supervisão Escolar são considerados sinônimos neste trabalho.

e de um trabalho coletivo, um tipo de atividade que segue os princípios da gestão democrática. (VILLAS BOAS, 2010).

Para Libâneo (2006) é preciso deixar bem claro que:

A realização bem-sucedida do trabalho escolar – sintetizado no trabalho docente, para assegurar o processo de ensino e aprendizagem – depende de integração e articulação bem-sucedida entre os meios e os objetivos. Por exemplo, a elaboração do projeto pedagógico supõe práticas de gestão participativa, ações de formação continuada, formas de avaliação da escola e do desenvolvimento do projeto. O projeto pedagógico, por sua vez, concretiza-se no currículo e nas metodologias de ensino, requerendo, também ações de formação continuada (para aprimorar a qualidade do trabalho com os alunos em sala de aula), planos de ensino, práticas de gestão e formas de ajuda pedagógica ao professor por parte da coordenação pedagógica (LIBÂNEO, 2006, p. 306).

Libâneo aponta a coordenação pedagógica como função central na escola. Uma boa gestão pedagógica é aquela que propicia condições organizacionais, operacionais didáticas-pedagógicas oferecendo suporte ao trabalho do professor em sala de aula, de forma que a aprendizagem dos alunos aconteça e com qualidade. O autor deixa claro que a figura do coordenador pedagógico na escola é essencial, pois promove a interação entre a reflexão teórica e prática.

A pesquisa Caminhos do Direito de Aprender<sup>3</sup> realizada entre outubro de 2008 e março de 2009, analisou o trajeto de cada um dos 26 municípios visitados (um de cada estado) que tiveram avanços significativos no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - Ideb (embora alguns deles ainda não tenham alcançado a média nacional) e constatou que a presença do coordenador pedagógico nas escolas foi citada por 34% dos municípios pesquisados como fator de avanço (UNICEF, 2010, p. 57).

A pesquisa ainda confirma que:

De acordo com os relatos, o coordenador é figura-chave na execução das atividades da escola. É ele quem mantém o foco no pedagógico, auxilia os professores em suas pesquisas e apoia os alunos em suas dificuldades, encaminhando-os para o reforço quando necessário, além de fazer a ponte entre a escola e a Secretaria de Educação, levando demandas e trazendo novidades (UNICEF, 2010, p. 58).

---

<sup>3</sup> A pesquisa foi uma iniciativa do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), em parceria com o Ministério da Educação (MEC) e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

Em Maracanaú, desde que essa figura passou fazer parte dos quadros funcionais das escolas municipais, tem procurado atender todas as demandas de caráter prioritário e rotineiro, além das urgências e emergências da escola. Esta atuação é um reflexo de ausência de clareza do seu papel e o seu campo de atuação, de alguma forma precisam responder às expectativas a eles direcionados.

Na sua pesquisa sobre a coordenação pedagógica Pereira (2014, p.43 *apud* Brasil 2016), faz um apanhado da legislação mais recente onde o termo coordenação pedagógica é citada e constata:

Precisamente a coordenação pedagógica é mencionada nas seguintes resoluções e leis: 1) na Resolução nº 1/2008/CNE, que define os profissionais do magistério, por ocasião da aplicação da lei do FUNDEB (BRASIL, 2008); 2) na Lei 11.738/2008, que regulamenta o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica (BRASIL, 2008a); 3) na Resolução nº 2/2009/CNE, que define Diretrizes Nacionais para Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, em conformidade com a Lei 11.738/2008 (BRASIL, 2009b); 4) na LDB/1996, em decorrência da Lei 11.301/2006 que alterou o art. 67 desta Lei, incluindo para os efeitos do disposto no § 5º do art. 40 e no § 8º art. 201 da Constituição Federal, definição de funções de magistério.

Vale ressaltar que a Lei do Piso Salarial Nacional (11.738/2008) determina que pelo menos um terço da jornada do magistério seja destinada a atividades sem interação com os educandos. Esse tempo pode ser utilizado pelo professor para planejamento de aulas, avaliação de atividades e para sua própria formação individual e coletiva. Essa medida amplia a importância do coordenador pedagógico no cotidiano escolar, na medida em que fortalece junto aos professores o acompanhamento individual, os momentos de estudos e construção do planejamento.

Estudo recente sobre o coordenador pedagógico no Brasil (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2012, p. 758) constaram “que todos os estados brasileiros pesquisados já dispõem de leis que preveem a figura da coordenação pedagógica nas escolas da rede”. Porém, dados da pesquisa revelaram “[...] que nem sempre a coordenação dos processos pedagógicos, que deveria ser a atribuição principal do coordenador, é efetivada”, ou seja, em muitos casos, estes profissionais estão mais envolvidos com atividades administrativas, ficando as de cunho pedagógico em segundo plano.

Nessa direção, investigações realizadas por Placco, (2010), Vasconcelos (2013), Souza (2010), Clementi (2012), André e Vieira (2012), Geglio (2010) Christov (2012), Garrido (2011) e Silva (2012) identificaram obstáculos para a realização das atividades de coordenação pedagógica. “Enquanto figura nova e sem tradição na estrutura institucional, tem suas funções ainda mal compreendidas e mal delimitadas” (GARRIDO, 2011, p. 11). Ou seja, a falta de clareza sobre o papel e atribuições do cargo, atropela a rotina, provoca sobrecarga de tarefas e desvio de função do coordenador pedagógico.

Ainda sobre a importância da temática em tela as pesquisadoras Placco, Almeida e Souza (2011, p. 236) constataam que:

O aumento do número de pesquisas sobre a coordenação pedagógica, nos anos recentes, revela certo consenso sobre a importância desse profissional nas escolas, por um lado, e a necessidade de compreender suas atribuições e práticas e, ao mesmo tempo, fundamentar princípios para suas ações. No que concerne aos temas, objetivos e questões investigados nessas pesquisas, eles são muitos e variados, contudo, a imensa maioria circunscreve-se nos três eixos apontados no item anterior, quais sejam: articulação dos processos pedagógicos e educativos; transformação das condições pedagógicas e de ensino; e formação de professores.

De fato, é difícil imaginar hoje uma escola sem a presença desse profissional cujo trabalho se desenvolve entre o acompanhamento das atividades didáticas-pedagógicas e as articulações das ações que promovam a formação continuada dos professores. Significa dizer que o trabalho do coordenador está entrelaçado na ação do professor. Somentamos que as mudanças substanciais não residem exclusivamente no seu exercício ou nas suas ações, argumenta Magalhães (2014). Logo, compreender e explicar às contradições subjacentes às práticas educativas são alguns dos objetivos do trabalho da coordenação.

Enfim, diante de novas exigências, sobretudo oriundas da avaliação da aprendizagem onde os alunos são submetidos as avaliações externas, cujos os resultados servem de indicadores para determinar o padrão de qualidade da educação, se torna cada vez mais necessário, a figura do coordenador pedagógico no planejar e acompanhar a execução de todo processo didático-pedagógico da escola. E para além disso, se faz necessário também, “discutir as teorias que fundamentam suas práticas não apenas como instrumentalizadoras, mas que, com base nelas, despertem reflexões inerentes ao processo ensino e aprendizagem” (MIZIARA; PAVAN, 2008, p. 1).

Com base no cenário exposto e sabendo que na rede municipal de ensino de Maracanaú a função de Coordenação Pedagógica é recente, implantada em 2013 com a abertura de Seleção Pública para o provimento das funções de coordenadores (as) pedagógicos (as) nas escolas, perguntamo-nos: como vem acontecendo a configuração do fazer da coordenação pedagógica na rede municipal de ensino de Maracanaú num contexto de gestão por resultados e práticas reflexivas?

A investigação pretende problematizar o saber - fazer do coordenador pedagógico no seu cotidiano, para tanto outros questionamentos somaram-se a pergunta inicial. Tais como: O que caracteriza e legitima a função do coordenador pedagógico na rede de ensino pesquisada? Como acontece a construção da parceria político pedagógica entre coordenador e professor, sobretudo, no aspecto formativo? Como as políticas de gestão por resultados influenciam a prática dos coordenadores? De que forma o coordenador pedagógico constrói seu espaço no interior da escola?

Daí a importância e a necessidade dessa pesquisa, que tem como objetivo principal investigar a perspectiva dos coordenadores pedagógicos sobre sua atuação nas escolas municipais de Maracanaú num contexto de gestão por resultados e práticas reflexivas, analisando as características e os elementos legitimadores desse processo.

A partir desse objetivo, construímos os seguintes objetivos específicos desta investigação:

- Conhecer a função da coordenação pedagógica na rede de ensino pesquisada e sua importância para o desenvolvimento de uma práxis pedagógica reflexiva interventora.
- Investigar as estratégias de formação utilizadas pela coordenação pedagógica na formação continuada dos professores.
- Discutir como as políticas de gestão por resultados afetam a prática da coordenação pedagógica e autonomia docente.

Mesmo sabendo que a qualidade de ensino não se esgota, mas também passa pelo saber-fazer dos diferentes educadores, entendemos que esta pesquisa pode contribuir levantando subsídios para que a Equipe Pedagógica da Secretaria de Educação Maracanaú possa formatar uma política pública de formação continuada para que de fato a coordenação pedagógica possa acontecer nas

escolas, em suas dimensões articuladora (do projeto político pedagógico), formadora (de professores) e transformadora (dos processos educativos).

Na tessitura desta dissertação, buscamos apoio nos pressupostos teóricos de determinados autores. Entre estes, Placco, Souza e Almeida (2012); Lima (2008); Saviani (2015); Alarcão (2001, 2008, 2011, 2013); Libâneo (2001, 2006, 2012); Vasconcelos (2013); Domingues (2014); Matos e Vieira (2002); Pimenta (2012); Rangel (2008, 2011); Oliveira (2011, 2012); Silva (2012); Gomes (2009); Macêdo (2011); Ferreira (2009), Oliveira e Corrêa (2011); Araujo (2016); Ball (2005); Castro (2007); Afonso (2009); Ghedin (2012); Olinda (2007); Oliveira, Fonseca e Toschi (2004) além de outros, sobre a temática da Coordenação Pedagógica, a reflexividade na prática pedagógica, a gestão por resultados os quais serão aprofundados mediante pesquisas dos referidos autores nos capítulos deste estudo.

Para alcance dos objetivos traçados, dividimos o estudo em quatro capítulos, além da introdução e das considerações finais. O primeiro capítulo, com o título Itinerário metodológico, buscou explicitar o caminho metodológico percorrido por nós para darmos conta dos objetivos propostos, levando em consideração que se trata de uma pesquisa quase-institucional.

O segundo capítulo, Coordenação pedagógica: história e política educacional, teve a finalidade de recuperar historicamente dentro do marco legal, como a supervisão pedagógica, hoje denominada de coordenação pedagógica foi se delineando no contexto educacional. Ao investigar suas origens e trajetória, objetivamos compreender historicamente que mecanismos possibilitaram e ainda possibilitam a definição do seu lugar nas escolas. Começamos nosso percurso pelo cenário nacional pontuando alguns estudos e a legislação que foi dando consistência a essa função e em seguida adentramos para o cenário estadual e local.

No terceiro capítulo, O exercício e a prática da coordenação pedagógica em tempos de gestão por resultados e práticas reflexivas, aprofundamos o referencial teórico destacando as seguintes categorias: coordenação pedagógica; coordenação pedagógica crítica-reflexiva; coordenação pedagógica em tempos de gestão por resultados. Nossa intenção foi discutir os conceitos e as características dessas categorias, bem como, suas aproximações, influências e validações na organização do trabalho pedagógico na rede municipal de ensino de Maracanaú.

O quarto capítulo, A configuração do fazer da coordenação pedagógica na rede municipal de ensino de Maracanaú: o que os achados nos dizem? - é dedicado a análise dos achados da pesquisa que tratam do perfil, experiências, formação e atuação do coordenador pedagógico no cotidiano escolar, com foco nas suas práticas pedagógicas. Por fim, o estudo faz uma pausa, apresentando reflexões e sugestões que tem como perspectiva colaborar a com a SME na construção de uma proposta de formação continuada para os coordenadores pedagógicos, para que possam aprimorar sua prática e contribuir com seu contexto de atuação.

## 2 ITINERÁRIO METODOLÓGICO

Os sonhos são os mapas dos navegantes que procuram novos mundos. Na busca dos seus sonhos, você terá de construir um novo saber, que eu mesmo não sei...E os seus pensamentos terão de ser outros, diferentes daqueles que você agora tem...

... Agora o que desejo é que você aprenda a dançar. Lição de Zaratustra que dizia que, para se aprender a pensar, é preciso primeiro dançar. Quem dança com as ideias descobre que pensar é alegria. Se pensar lhe dá tristeza é porque você só sabe marchar, como soldado em ordem unida. Saltar sobre o vazio, de pico em pico. Não ter medo da queda. Foi assim que se construiu a ciência, não pela prudência dos que marcham, mas pela ousadia dos que sonham.

Rubem Alves.

Para darmos conta do objeto desta pesquisa, mapeamos um itinerário metodológico, orientando-se primeiro pelo conceito de pesquisa. Demo (2012, p. 23), conceitua pesquisa como uma “atividade científica pela qual descobrimos a realidade” e que essa “[...] realidade não se desvenda na superfície”. “[...] não é o que aparenta à primeira vista”. Para ele pesquisa é um fenômeno de aproximações sucessivas e nunca esgotado. E se esta realidade é inesgotável, teremos sempre que recomeçar, tendo em vista que nenhuma teoria, segundo o autor, acaba a discussão, apenas a repõe ou a redireciona. Desta forma, se pesquisar é se aproximar da realidade, procurando entendê-la, também é possível que possamos obter elementos que possibilite nossa intervenção no real. Matos e Vieira (2001), compreendem que o ato de pesquisar não representa apenas refletir e entender os fenômenos, mas está relacionada diretamente à uma possível atividade, que poderá ser ou não concretizada.

Minayo (2013, p. 16) corrobora com estes pressupostos afirmando que “entende por pesquisa como uma atividade básica da ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e atualiza frente a realidade do mundo”. Matos e Vieira (2001, p. 22) acrescenta que na educação o processo investigativo não é diferente, dado que,

Com o intuito de pensar a realidade, a pesquisa aparece, ou deveria aparecer, ligada ao ensino e a à extensão, pois a atividade de ensino além de refletir sobre o que é/foi investigado, acrescenta novas questões, proporcionando novos debates e, ao mesmo tempo, atualizando-se com a dinâmica crescente das produções.

O exposto nos revela que os saberes produzidos pelas pesquisas servem de nutrientes para ressignificar nossas práticas enquanto gestor, professor,

orientador, coordenador, ao mesmo que nos credenciam para intervir na realidade investigada, dando, portanto, um caráter social a pesquisa. O educador não pode pensar que a atividade de pesquisar seja um peso, ou tampouco uma atividade burocrática, mas um instrumento enriquecedor do seu trabalho.

Nessa perspectiva, Ludke e André, (2001, p. 3), fazem questão de lembrar que como “atividade humana e social, a pesquisa traz consigo, inevitavelmente, a carga de valores, preferências, interesses e princípios que orientam o pesquisador”. Isso porque durante muito o tempo foi apregoado pelo paradigma positivista que poderia se fazer pesquisa descolando o pesquisador do seu objeto de estudo, impedindo que sua subjetividade interferisse na objetividade da pesquisa.

Mas um outro movimento surgiu na busca de ampliar o conhecimento e pensar outra forma de fazer ciência, bem como, de estudar os fenômenos educacionais numa perspectiva crítica e transformadora. Essa busca pautava-se na necessidade de ir além, e não ficar restrito a um único modelo epistemológico de pesquisa. Daí,

Justamente para responder às questões propostas pelos atuais desafios da pesquisa educacional, começaram a surgir métodos de investigação e abordagens diferentes daqueles empregados tradicionalmente. As questões novas vinham, por um lado, de uma curiosidade investigativa despertada por problemas revelados pela prática educacional. Por outro lado, elas foram fortemente influenciadas por uma nova atitude de pesquisa, que coloca o pesquisador no meio da cena investigada, participando dela e tomando partido na trama da peça. É preciso saber de que lado estamos, lembra-nos Rubens Alves (1984). (LUDKE; ANDRÉ, 2001, p. 7).

Foi refletindo sobre esses pressupostos e outros que esta pesquisa buscou organizar o seu caminho metodológico, sem perder de vista seu objetivo principal que é investigar o fazer da coordenação pedagógica na rede municipal de ensino de Maracanaú, tendo como recorte temporal o período 2013 a 2016. Ressaltamos que esta pesquisa assume um caráter quase-institucional, pois assumimos um compromisso com a Secretaria Municipal de Educação de Maracanaú de contribuir com a formatação de uma proposta de formação continuada para os coordenadores pedagógicos a luz dos achados da pesquisa, fato este, mencionado nas nossas motivações.

Nesse contexto cabe aqui refletir sobre as recomendações de Alves-Mazzotti (2011) no seu artigo intitulado “Impacto da pesquisa educacional sobre as

práticas escolares”. Nesse artigo ela discute a baixa vinculação entre a pesquisa e prática educacional, sua divulgação e apropriação por parte dos professores e gestores da educação. Um dos principais problemas levantados pela a autora está na pobreza teórico-metodológico na abordagem dos temas de pesquisa, “[...] parece ser, em grande parte, responsável pela pulverização e irrelevância das pesquisas desenvolvidas, e também pela adesão aos modismos e pela preocupação com a aplicabilidade imediata dos resultados”. (p. 34).

Em outras palavras, a referida autora chama atenção para o fato de que muitos pesquisadores ficam colados a sua prática ou ao seu campo de interesse e não ampliam seu olhar investigativo, pois estão preocupados com a produção dos resultados, sua divulgação e utilidade. Evidentemente, “[...] se o pesquisador permanece restrito à sua própria prática, sem uma tentativa de teorização que permita estender suas reflexões a outros contextos, pouco ou nada contribui para a construção de conhecimentos relevantes”. (Idem, 34).

Dando continuidade esta discussão a autora faz um levantamento das razões pelas quais as pesquisas, na área educacional, não têm influenciado o ensino. Das situações estudadas, constata que os problemas que a pesquisa tenta resolver, mesmo sendo realizadas no contexto escolar, não retratam a realidade vivenciada pelos professores no dia a dia da sala de aula, o que leva os mesmos a agir com desconfiança em relação aos resultados. Soma-se a isto, a dificuldade ao acesso aos dados da pesquisa e a resistência do sistema às mudanças. Na maioria das vezes, são pesquisas focada no enfoque /processo/produto, portanto, limitadas, desconsiderando a complexidade dos processos de aprendizagem.

Imerso numa sociedade marcada por crises políticas e excesso de discursos sobre as práticas escolares, muito mais sob a tônica da teoria do que da prática onde, por um lado, a elaboração das políticas/programas de formação contínua/permanente pouco tem se valido das vozes dos professores, por outro, denota-se uma fragilidade preocupante na prática associativa dos professores, desprovidas do trabalho coletivo, consideradas obsoletas para os dias de hoje, no que tange aos caminhos que a ideia de coletividade profissional poderia contribuir para novos rumos, não só da profissão docente, como da escola. ( RIVAS; PEDROSO; LEAL; CAPELINI, 2005, p. 7).

Desta análise, referente ao impacto da pesquisa sobre a qualidade da educação oferecida aos alunos, Alves-Mazzotti (2011) destaca ainda duas considerações importantes. A primeira, reporta-se a necessidade de rever a crença

“[...] de que pesquisas educacionais bem fundamentadas teriam aplicabilidade imediata, fornecendo diretrizes de ação capazes de introduzir mudanças nas práticas escolares”. (p. 43). Imediatismo geralmente não combina com educação, principalmente quando se almeja qualidade. Vale lembrar, o que disse Lourenço Filho certa vez, que “a educação é uma obra que não termina nunca”. A segunda consideração feita por Alves-Mazzotti, discute a importância dessas pesquisas na formulação de políticas públicas na esfera federal, estadual e municipal, ao estabelecerem diretrizes para as práticas docentes. Sobre esse aspecto, ela enfatiza:

Seria ingênuo imaginar que tais decisões e pautassem exclusivamente pelo que as pesquisas indicam ser o mais adequado à eficácia da educação. Não que estas sejam desconsideradas, mas nesses níveis sua audiência parece ser ainda mais remota. Primeiro, porque essa é uma audiência com o qual os pesquisadores estão menos familiarizados e, principalmente, porque as decisões são fortemente influenciadas por injunções políticas, além de nem sempre serem implementadas por pessoal capacitado. (2011, p. 44).

Essas considerações não deixam de serem complexas e também não existem respostas simples para o que foi pautado quanto a vinculação dos resultados das pesquisas educacionais com as práticas dos educadores. Há que considerar, que alguns dos problemas levantados foge do alcance dos pesquisadores. Diante disso, conforme a autora, se faz necessário cada vez mais, que estas pesquisas adquiram relevância e confiabilidade, para que seus resultados possam efetivamente contribuir para a melhorar a qualidade no campo educacional, embora esta condição não seja suficiente, complementa, a autora. E a relevância e confiabilidade de uma pesquisa, passa necessariamente pela aplicação sistemática e racional de um esquema de interpretação dos dados. Em função dessa lógica, ensina Santos (1981, p. 10):

O pesquisador deve, então, demonstrar que detém a herança legada pelos que o procederam no mesmo campo, que emprega as ferramentas adequadas, que sabe melhor que ninguém iluminar seu objeto de análise. Em suma, deve justificar, para si próprio e para os outros, o fundamento da sua conduta –porque vai se comportar como o dono da situação. Ora, não se domina uma situação exibindo as fraquezas, as hesitações, o vício cego. A parada exige a evidência de um pensamento bem construído, a coerência sem brechas, o brilho da razão. Por isso os capítulos metodológicos nunca tratam da trajetória de uma pesquisa, excluindo, o que é realmente o motor do trabalho, isto é, a inquietação e a dificuldade que se apresenta ao sujeito de ter de pensar a complexidade dos fenômenos sociais. Talvez por isso

também nos entregam um quebra-cabeça realizado, onde conceitos teóricos e fatos empíricos se encaixam maravilhosamente.

Com base no exposto, a escuta atenta à banca examinadora da qualificação, e após uma longa jornada reflexiva sobre o nosso objeto de estudo, decidimos privilegiar a abordagem qualitativa para a realização dessa pesquisa, uma vez que possibilita uma análise mais detalhada dos fenômenos educacionais com seus determinantes sociais, econômicos, políticos e culturais. Ademais, a opção pela realização de um estudo com características de propriedade qualitativa está relacionada à própria natureza dos objetivos da pesquisa, quando se pretendeu captar dos sujeitos participantes suas impressões, opiniões e sentimentos em relação aos seus afazeres no cotidiano escolar. Captar essa dinâmica, talvez seja o maior desafio das pesquisas educacionais. Gatti e André (2013, p. 34) apoiam essa assertiva alegando que:

O uso dos métodos qualitativos trouxe grande e variada contribuição ao avanço do conhecimento em Educação, permitindo melhor compreensão dos processos escolares, de aprendizagem, de relações de processos institucionais e culturais, de socialização e sociabilidade, do cotidiano escolar em suas múltiplas implicações, das formas de mudança e resiliência nas ações educativas.

De acordo com esses autores, essa compreensão fortaleceu os vínculos entre os pesquisadores e o universo pesquisado, ampliou as discussões dos fatos educacionais, promoveu mais engajamento, e estreitou as relações entre pesquisadores e pesquisados contribuindo para um profícuo debate sobre as necessidades e possibilidades de melhorias socioeducacionais, através de intervenções na realidade pesquisada, ou mesmo, participando da discussão de formulação de políticas públicas. Sendo assim,

Se, de outro lado, o pesquisador supõe que o mundo deriva da compreensão que as pessoas constroem no contato com a realidade nas diferentes interações humanas e sociais, será necessário encontrar fundamentos para uma análise e para interpretação do fato que revele o significado atribuído a esses fatos pelas pessoas que partilham dele. Tais **pesquisas serão designadas como qualitativas, termo genérico para designar pesquisas que, usando ou não, quantificações**, pretendem interpretar o sentido do evento a partir do significado que as pessoas atribuem e fazem. (CHIZZOTI, 2011, p. 27-28 grifo nosso).

O fragmento que acabamos de transcrever, reforça o itinerário metodológico pretendido por esta pesquisa, e completando o quadro conceitual da pesquisa qualitativa Ludke e André (2001, p. 11-13) citando Bogdan e Biklen (1982),

apresentam cinco as características básicas que formatam esse tipo de estudo. Achamos importante destacar quatro por dialogarem com a proposta desta pesquisa, a saber: i) a pesquisa qualitativa tem seu ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; ii) os dados coletados são predominantemente descritivos; iii) a preocupação maior é com o processo e não com o produto; iv) preocupação em capturar a perspectiva dos participantes.

Assim, nos apoiamos tanto nos argumentos de Chizzotti (2011) como nas características defendidas por Ludke e André (2001) para desenvolver esta pesquisa nos trilhos da abordagem qualitativa e se aproximar da realidade social pretendida. Nessa perspectiva utilizamos a pesquisa documental como método. Portanto, trata-se de uma pesquisa qualitativa do tipo documental. Como procedimentos metodológicos, recorreremos a dados documentais de primeira e segunda mão (MENDES; FARIAS; NOBREGA-TERRIEN, 2011), respectivamente, os dados institucionais foram provenientes de um questionário aplicado diretamente aos coordenadores pedagógicos da rede municipal de ensino de Maracanaú e dados bibliográficos. Quanto aos seus objetivos, figura como uma pesquisa exploratória, visando uma familiaridade com o objeto tornando-o explícito. Para análise dos dados coletados recorreremos a técnica de análise de conteúdo com suas possibilidades.

### **Pesquisa Documental Como Método**

Objetivamente, a pesquisa documental como método “busca compreender uma dada realidade em sua concretização imediata, mas de forma indireta, por meio da análise de documentos produzidos pelo homem a seu respeito” (MENDES; FARIAS; NÓBREGA-TERRIEN, 2011, p. 32). Sua matéria prima consta de materiais elaborados, mas que ainda não passaram pelo crivo crítico da análise e síntese. Caso já tenha sido analisado, segundo Trujillo Ferrari (1982) citado por Mendes, Farias e Nóbrega-Therrien (2011, p. 33) “ainda podem oferecer contribuições de reforço ou receber outra reformulação de acordo com os objetivos da pesquisa”. Produzidos pela atividade humana dentro dos mais diversos contextos sociais e carregados de significados, torna-se uma fonte importante no âmbito da pesquisa de cunho qualitativo.

Segundo Silva et.al. (2011, p. 57) a pesquisa documental, utilizada como “método de investigação da realidade social, se apoia em uma concepção filosófica de produção de conhecimento, a qual pode assumir tanto uma perspectiva positiva como compreensiva, com enfoque crítico”. Assumimos aqui a perspectiva compreensiva crítica, pois acreditamos assim como Karl Marx, que não basta só interpretar o mundo, mas é necessário transformá-lo.

De acordo com as pesquisadoras Mendes, Farias e Nóbrega-Therrien (2011) observando a literatura especializada sobre a multiplicidade de materiais que podem ser utilizados na pesquisa documental, é possível categorizá-los conforme sua importância, sua fonte (origem) e quanto ao tipo de documento, conforme discriminado no Quadro 1.

**Quadro 1 – Categorização e características dos documentos**

Categorias de Documentos	Características
Sua importância – (TRUJILLO FERRARI, 1982)	Classificado de documentos de primeira mão (fonte primária) e de segunda mão (fonte secundária). Os de primeira mão são de natureza inédita, pois foram recolhidos, organizados e formulados pelo pesquisador a fim de reforçar trabalhos em desenvolvimento. Os documentos de segunda mão são aqueles que já foram analisados e publicados.
Fonte – origem – (RAMPAZZO, 2004)	Podem ser provenientes de arquivos públicos ou particulares, fontes estatísticas e de fontes não escrita. Os arquivos públicos via de regra, contém documentos oficiais ou jurídicos.
Tipo – (MARCONI; LAKATO, 1991)	Documentos escritos (documentos oficiais, publicações parlamentares, documentos jurídicos, fontes estatísticas, publicações administrativas, documentos particulares, jornais, periódicos) e outros (incluindo icnografia, fotografia, objetos, vestuário, folclore, canções).

Fonte: Elaborado pelo autor

Pela leitura do quadro acima, na nossa pesquisa utilizamos documentos de primeira mão e segunda mão. Como documentos de primeira mão, foram utilizados dados institucionais provenientes de um questionário<sup>4</sup> aplicado junto aos coordenadores pedagógicos pertencente a rede municipal de ensino em pleno exercício da função, sendo que, do total de 120 (cento e vinte) somente 95 (noventa e cinco) responderam. As questões foram conduzidas de forma a retratar a realidade vivida e trabalhada por esses profissionais. A aplicação se deu durante um encontro para a formação da IV Conexão Situacional do Projeto Institucional da Secretaria de Educação do Município no ano de 2015. Foi aplicado pelo pesquisador junto com a equipe de desenvolvimento curricular da SME. Ressaltamos também que o questionário foi elaborado pela equipe da SME juntamente com o pesquisador.

Os dados utilizados, portanto, resultaram de um questionário institucional semiestruturado, combinando questões objetivas e subjetivas (abertas e fechadas). Composto de duas partes, parte I, informações gerais sobre o coordenador pedagógico e a parte II diz respeito as atribuições, rotina, formação e a experiência do(a) coordenador(a). Assim, foi organizado o questionário, totalizando 24 questões.

Ainda como documentos de fonte inédita ou de primeira mão, utilizamos também: a Lei N.º1.505/2009 que estabelece normas para a nomeação e exoneração dos membros do núcleo gestor das escolas municipais, o Decreto nº 2.179/2010 que regula a seleção de membros dos núcleos gestores escolares, o Edital nº 002/2013 que trata da Seleção Pública Para Núcleo Gestores das Escolas Municipais, – PME Lei nº 1.267/2007 , o documento que cria a Diretoria de Avaliação intitulado, “Política Municipal de Avaliação do Rendimento Escolar”, o Termo de Compromisso da Gestão Escolar Compartilhada – documento assinado pelo núcleo gestor no momento da posse, e o Memorial da Gestão da Educação Infantil: por uma transição republicana. Esses documentos representa o registro oficial e legal da institucionalização pedagógica na rede de ensino de Maracanaú e, de um modo geral as diretrizes da política educacional do município. A importância da pesquisa documental reside na visão ampla que ela possibilita ao pesquisador sobre o tema pesquisado, sobretudo, pela riqueza de detalhes que suas fontes oferecem, “servindo de base a diferentes estudos, o que dá mais estabilidade aos resultados obtidos” (LUDKE; ANDRÉ, 2001, p. 38).

---

<sup>4</sup> O uso dos dados colhidos a partir desse questionário foi autorizado pela SME de Maracanaú conforme prescreve o Termo de Anuência (ver anexo B).

## **O Uso de Fontes Secundárias do Tipo Bibliográfica**

O uso de fontes bibliográfica nos possibilitou buscar um aprofundamento dos estudos e pesquisas que versam sobre coordenação pedagógica. Como leitura obrigatória da fase exploratória de toda pesquisa, ela nos oportuniza conhecer com mais detalhes e amplitude o fenômeno investigado, realinhar as concepções teóricas com os objetivos da pesquisa e definir ou rever a metodologia. Desta maneira, sua finalidade segundo Marconi e Lakatos (2003, p. 183) “é colocar o pesquisador em contato direto com tudo que já foi publicado, sobre o seu tema de estudo”. Ou seja, esse contato é fundamental pois, uma boa base teórica é o alicerce para que possamos olhar os dados levantados e desenvolver nosso trabalho, para além do que a realidade nos mostra simplesmente.

Os encaminhamentos necessários para o desenvolvimento desta investigação, envolveram o levantamento, a seleção e o estudo de diversas publicações (livros, dissertações, artigos científicos, teses, pesquisas, legislações, etc.) relacionadas à temática em pauta, colocando-nos em contato direto com uma vasta literatura sobre o assunto em questão, bem como possibilitou a construção da fundamentação teórica.

### **Análise de Conteúdo**

De acordo com as ideias de Matos e Vieira (2001), depois de conduzido o trabalho de garimpagem, a tarefa do pesquisador consiste em fazer os dados falarem. A análise de documentos citados recebeu neste estudo a técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 1979) através de categorias temáticas e subcategorias. Consideramos que o procedimento de trabalho com categorias, em geral, pode ser utilizado em qualquer análise qualitativa, pois as categorias são empregadas para se estabelecer classificações. Bardin (1979, p. 38) popularizou a análise de conteúdo conceituando como,

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Para Appolinário (2009, p. 27) “normalmente, nesse tipo de análise, os elementos fundamentais da comunicação são identificados, numerados e categorizados. Nessa perspectiva, seguimos os passos de Bardan (1979) na organização dos documentos, quais seja: i) pré-análise; ii) exploração do material; iii) tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

No primeiro momento, Bardin aconselha fazer uma leitura flutuante, conhecendo o material, deixando-se contaminar pelas sensações, hipóteses e questionamentos e delinear os caminhos da análise. Segue-se assim a uma operação de recorte do texto em unidades comparáveis de categorização para análise temática e de modalidade de codificação para o registro dos dados. No segundo momento, a autora orienta que seja iniciado a exploração do material unindo as operações de codificação, enumeração, classificação e agregação, em função de regras previamente formuladas. Significa que o material coletado é compilado, ou seja, submetido a um processo pelo qual os dados brutos são classificados sistematicamente e agregados em unidades, as quais permitem uma descrição exata ou aproximada das características pertinentes do conteúdo. Sendo assim, para compilação ou codificação são necessárias três escolhas: recorte (escolha das unidades); enumeração (escolha das regras de contagem); e classificação e a agregação (escolha das categorias).

Por último, ou terceiro momento, vem o tratamento dos resultados obtidos juntamente com a inferência e interpretação dos mesmos selecionados de forma que possam validar os objetivos da pesquisa. Os resultados devem ser submetidos a operações estatísticas simples (porcentagens), ou mais complexas (análise fatorial), permitindo estabelecer quadros, diagramas, figuras e modelos referentes aos resultados. Com esses dados em mãos, o pesquisador, poderá, então, propor inferências e interpretações em conformidade com os objetivos delineados, ou que digam respeito a outras descobertas reveladas no percurso da análise.

Desta forma, para uma melhor compreensão dos resultados, com base nos dados originários do questionário, buscando uma análise que permitisse relacionar e correlacionar os diversos procedimentos, na busca das convergências e divergências, reorganizamos o material analisado em quatro categorias: I – Caracterização/perfil dos coordenadores pedagógicos; II – Experiência dos coordenadores pedagógicos; III- Formação dos coordenadores pedagógicos; IV- Trabalho do coordenador pedagógico, conforme apêndice B.

### 3 COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: HISTÓRIA E POLÍTICA EDUCACIONAL

“A viagem não acaba nunca. Só os viajantes acabam. E mesmo estes podem prolongar-se em memória, em lembrança, em narrativa. Quando o viajante se sentou na areia da praia e disse: “Não há mais que ver”, sabia que não era assim. O fim da viagem é apenas o começo doutra. É preciso ver o que não foi visto, ver outra vez o que se viu já, ver na Primavera o que se vira no Verão, ver de dia o que se viu de noite, com sol onde primeiramente a chuva caía, ver a seara verde, o fruto maduro, a pedra que mudou de lugar, a sombra que aqui não estava. É preciso voltar aos passos que foram dados, para os repetir, e para traçar caminhos novos ao lado deles. É preciso recomeçar a viagem. Sempre”. (Saramago)

Este capítulo da pesquisa busca, de forma objetiva, apresentar historicamente dentro do marco legal, como a coordenação pedagógica foi se delineando no contexto educacional. Começamos nossa trajetória pelo cenário nacional pontuando a legislação que foi dando consistência a essa função e em seguida adentramos para o cenário estadual e local. Nessa direção contamos como o apoio de alguns autores, que traduzem, a partir de suas pesquisas, contribuições específicas sobre a trajetória histórica da coordenação/supervisão e a atuação do Coordenador Pedagógico (CP). Nesse percurso é preciso freiear, ao lembrarmos que “precisamos conhecer o que fomos, para compreender o que somos e decidir sobre o que seremos. (FREIRE, 1983, p. 33).

#### 3.1 O COORDENADOR PEDAGÓGICO NO CENÁRIO NACIONAL

Ao perseguimos a legislação educacional entendemos que o coordenador pedagógico, “é um sujeito histórico, e que a função exercida por ele foi se construindo em meio às concepções de sociedade e de educação predominantes nos contextos sociais, políticos e econômicas que compuseram e compõem a história do país” (PEREIRA, 2014, p. 36). E estas concepções manifestam-se, sobretudo, na legislação educacional.

Contudo, na compreensão de Roman (2001) não é tão fácil descrever a trajetória histórica da supervisão escolar conhecida no contexto atual de coordenação pedagógica, pois:

As funções externas ao trabalho docente, sejam elas denominadas de controle, apoio técnico ou planejamento, estando ou não ligadas diretamente ao cotidiano escolar e elegendo cada qual seu espaço e objeto

específico de intervenção, difundiram-se e definham continuamente; foram retomadas com outros nomes, ajustadas ao seu contexto sócio-político e confundiram-se ao longo da história descontínua de suas atuações. (ROMAN, 2001, p. 13)

Com sua origem atrelada a ideia de inspeção e posteriormente a supervisão educacional, ambas modalidades com viés fiscalizador, constatamos que esse profissional da educação no percurso histórico e evolutivo de sua afirmação, foi recebendo diferentes terminologias. Segundo Pinto:

A coordenação pedagógica nas escolas é marcada por um conjunto de expressões para designar o mesmo trabalho desenvolvido pelo pedagogo ao acompanhar as atividades do corpo docente. São elas: supervisão pedagógica, supervisão escolar, supervisão educacional, assistência pedagógica e orientação pedagógica. Essa variação na nomenclatura da função, encontrada em diferentes estados e municípios, é ainda mais confusa por corresponder, em muitos lugares, às funções assumidas pelo pedagogo que atua fora das escolas em diferentes instâncias do sistema estadual ou municipal das Secretarias da Educação (PINTO, 2006, p. 100).

Essas diversas nomenclaturas atribuídas ao coordenador pedagógico na história da educação brasileira seguramente acompanharam as diferentes concepções de educação que foram sendo construídas no país. Para cada tendência pedagógica que surgia no cenário nacional, um novo perfil era requerido para os profissionais da educação. Por traz de cada tendência pedagógica existe um modelo econômico, político e social que de uma forma sutil vai desenhando uma concepção de mundo, de sociedade e conseqüentemente de como deve funcionar a escola.

Pensar, agir e reagir, elaborando sínteses a respeito da ação supervisora, implica ter-se uma concepção clara a respeito:

- da escola como instituição social fincada numa sociedade que tem sua base no sistema capitalista;
- do sentido que têm a educação e o ensino para este país;
- da posição que o sistema de ensino atribui para o supervisor como um dos agentes educacionais;
- da posição que próprio supervisor se atribui como agente do ensino e da educação;
- do objeto específico de trabalho do supervisor escolar e da capacidade de observar o cotidiano para, através dele, transformar sua ação. (MEDINA, 2003, p. 29).

Mas voltando a proposta inicial dessa seção, recorreremos aos recortes históricos que pautaram a ação supervisora, para entendermos melhor como o

profissional coordenador pedagógico atua nas escolas públicas sobretudo no sistema municipal de ensino de Maracanaú.

Saviani (2015) ao analisar a supervisão educacional em uma perspectiva histórica esclarece que a função supervisora está colada com ação educativa desde suas origens. A Supervisão Escolar é uma das atividades mais antigas do acompanhamento do ensinar e aprender (SOUSA, 1996, p. 13). Segundo Saviani (2015, p. 22) com a vinda dos primeiros Jesuítas para o Brasil em 1549, dá-se início à organização das atividades educativas em nosso país. Porém, para o autor, a ideia de supervisão só se faz notar com a promulgação da *Ratio Studiorum*<sup>5</sup> em 1549, que trazia no seu bojo a proposta pedagógica dos jesuítas. A figura do prefeito - geral de estudos era responsável pela ação supervisora nos moldes operante da política de ensino da Companhia de Jesus.

Com expulsão dos jesuítas das colônias portuguesas, tem início a reforma educacional pombalina através de um Alvará datado de 28 de junho de 1759, tirando o comando da educação das mãos destes e passando para as mãos do Estado. Na compreensão de Saviani (2015), com o fim do sistema jesuítico de ensino, a função supervisora ficou um tanto diluída uma vez que ficava concentrada na figura do prefeito dos estudos. Com a criação das aulas régias<sup>6</sup> e do diretor-geral pelo Marquês de Pombal, a ideia de supervisão:

(...) englobava os aspectos políticos-administrativos (inspeção e direção) em nível de sistema concentrado na figura do diretor-geral de estudos e os aspectos de direção, fiscalização, coordenação e orientação de ensino, em nível local, a cargo dos comissários ou diretores de estudos, os quais operavam por comissão do diretor-geral dos estudos. (SAVIANI, 2015, p. 24).

Oliveira e Corrêa (2011) comenta que a educação brasileira foi implantada dentro dos moldes europeus, por meio das ações missionárias. Ainda de acordo com as pesquisadoras “a função do supervisor educacional de inspecionar,

---

<sup>5</sup> A *Ratio Studiorum* compõe-se de trinta conjuntos de regras, num total de 600. Não é um tratado de pedagogia, mas um minucioso manual de funções para os dirigentes e professores dos colégios jesuítas e um manual de organização e administração escolar com prescrições sobre currículo, carga horária, programação, textos, metodologia de ensino e aprendizagem, avaliação, premiação e promoção. (KLEIN, 2012, p. 147).

<sup>6</sup> Aulas Régias implantadas pelas reformas pombalinas e refere-se às Escolas de Primeiras Letras, que passaram a se chamar “aulas de ler, escrever, contar e catecismo” e aulas de humanidade, essas aulas pertenciam ao estado e não a igreja.

avaliar e controlar o processo educacional data de 1809, tendo a nomenclatura de “inspetor geral” (OLIVEIRA; CORRÊA, 2011, p. 34).

Nesse período, já está em curso a Revolução Industrial, onde aparece a profissão de supervisor dentro das fábricas, encarregado pela vigilância e controle dos funcionários.

Dentro desse processo de construção da ação supervisora no Brasil, Vasconcelos (2013) vai dizer que o modelo que mais nos influenciou foi o dos Estados Unidos, sob a forma de inspeção escolar, acompanhado pelo desenvolvimento industrial e com forte tendência de controle, isso em meados do século XVIII. PLACCO, SOUSA, ALMEIDA (2012) defendem esse mesmo ponto de vista dizendo que no caso do Brasil, pode-se considerar que o germe da coordenação pedagógica está na inspeção escolar.

Avançando no tempo cronológico, em 1931 com a chamada Reforma Educacional de Francisco Campos a supervisão assume um novo caráter. Oliveira e Corrêa (2011, p. 36) explicam:

Entre as décadas de 1930 e 1950, os profissionais de Supervisão passaram a atuar nas Instituições de Ensino, em razão de uma nova realidade da sociedade brasileira que “passou a exigir uma mão de obra especializada e para tal era preciso investir na educação. Sendo assim, em 1930, foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública” (BELLO, 2001, p. 7), sendo necessário novos profissionais identificados como inspetores, que prestam serviços de inspeção, mas essa deixa de ser predominantemente fiscalizadora para assumir o caráter de Supervisão Educacional, por meio da Reforma Francisco Campos.

Corroborando com esse ponto de vista Magalhães (2014 apud Lima 2008), ressalta que foi a partir da Reforma Educacional Francisco Campos –Decreto Lei 19.890/31, que a supervisão no Brasil passou a assumir, além da função fiscalizadora, uma ação pedagógica. “Assim, é verdade que já a Reforma Francisco Campos, de 1931, se referia às tarefas de acompanhamento pedagógico” (SAVIANI, 2015, p. 30).

De acordo com Silva (2013, p. 18):

Delinea-se naquele momento a separação entre a «parte administrativa» e a «parte técnica», da supervisão escolar, condição sine qua non para o surgimento da figura do supervisor, distinta do diretor e do inspetor, segundo Nereide Saviani (1981, p. 56), cabe ao diretor parte administrativa e ao supervisor a parte técnica, até aí essa categoria de técnicos tinha um sentido generalista incorporando as funções de técnico de educação e pedagogo. No final da década de 1960, já no período militar decorrente da

ruptura política consumada com golpe de 1964, buscou-se ajustar a educação à nova situação por intermédio das reformas no ensino.

Em 1956, a supervisão propriamente dita inicia-se no Brasil por meios de cursos promovidos pelo Programa Americano-Brasileiro de Assistência ao Ensino Elementar (PABAE<sup>7</sup>), fruto de acordos gerais estabelecidos entre o Brasil e Estados Unidos, como destaca Martins (2007, p. 22):

Devido a uma aliança estabelecidas entre Brasil e Estados Unidos, na década de 1950, um grupo de supervisores foi formado pelo Programa Americano-Brasileiro de Assistência ao ensino Elementar (Pabae) com o objetivo de modernizar o ensino e preparar professores leigos. O Curso para os supervisores foi montado aos moldes de ensino americano, que priorizava o estudo dos métodos e das técnicas de ensino, o qual se tornou como uma grande inovação pedagógica no Brasil.

Essa política de aliança entre Brasil e Estados Unidos visava garantir uma política desenvolvimentista, tendo no seu cerne a concepção de educação como alavanca da transformação social. Nessa perspectiva a inspeção se moderniza e reaparece no cenário nacional como supervisão escolar, observa Lima (2008).

No final da década de 60, marcada sobretudo pelo regime militar, além das tensões no campo da política, são implementadas reformas no campo educacional com orientação tecnicista. A política de governo pós-64 a educação passou ser uma pauta de interesses econômico e de segurança nacional, afirmam Lima (2008) e Oliveira e Corrêa (2011).

A supervisão é novamente redimensionada, e em vários sistemas de ensino, passou a exercer a função de controlar a qualidade de ensino.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) - Lei nº 4.024 de 20/12/1961<sup>8</sup>, fica estabelecido que a organização e execução dos serviços educativos fica sob a responsabilidade dos governos estaduais e municipais e a formação do supervisor escolar passa para o ensino

---

<sup>7</sup> [...] O Pabae iniciou suas atividades em julho de 1957. Em maio de 1964, cessou a participação americana direta na administração, mas as atividades se mantiveram; então o Pabae passou a ser dirigido por Lyra Paixão. Em 6/5/1965, o Pabae transformou-se na Divisão de Aperfeiçoamento (DAP) do Centro de Pesquisas Educacionais João Pinheiro (PAIVA; PAIXÃO, 2003, p. 38).

<sup>8</sup> Nossa primeira LDB promulgada em 20 de dezembro de 1961. Dois artigos demonstram atuações diferenciadas para a supervisão segundo Oliveira e Corrêa (2011). A saber: Art. 52. O ensino normalmente tem por fim a formação de professores, orientadores, supervisores e administradores escolares destinados ao ensino primário, e o desenvolvimento dos conhecimentos técnicos relativos à educação da infância. Art. 65. O inspetor de ensino, escolhido por concurso público de título e provas, deve possuir conhecimentos técnicos e pedagógicos demonstrados de preferência no exercício de funções de magistério de auxiliar de administração escolar ou na direção de estabelecimento de ensino.

normal. Com a Lei 5.540/68 a supervisão passa a ter a sua formação em nível superior, previsto no seu art. 30.

Para regulamentar o que estabelece na lei, o Conselho Federal de Educação (CFE), aprova o Parecer nº 25217, de 1969 juntamente com a resolução n.2, de maio do mesmo ano, que reformula o curso de Pedagogia e especializa o educador em funções, regulamentando as habilitações técnicas, “abrindo-se diferentes possibilidades: administração, inspeção, supervisão e orientação e magistério das disciplinas profissionalizantes dos cursos normais” (FRANCO, 2006, p. 34). “É com esse parecer que se dá a tentativa mais radical de se profissionalizar a função do supervisor educacional” (SAVIANI, 2015, p. 30).

Refletindo sobre esse momento Oliveira e Corrêa (2011, p. 41) vai inferir que:

Surge mais um elemento muito importante dentro da escola, visto que, “nessa perspectiva, a presença dos especialistas no interior do sistema educacional evidenciava, cada vez mais, o reforço à divisão do trabalho no interior da escola” (LIMA, 2001, p. 74), fragmentando cada vez mais o olhar pedagógico da Supervisão e, conseqüentemente, sua ação.

É oportuno destacar que na década de 70 foi promulgada a Lei nº 5.692/71<sup>9</sup> que reformulou ensino de 1º e 2º graus, promovendo também mudanças na ação supervisora e imprimiu o paradigma tecnicista dentro de um contexto histórico marcado pela ditadura militar.

Na leitura de Oliveira e Corrêa (2011) a partir da lei acima citada, inicia dois campos diferenciados de atuação para o supervisor: a de inspeção administrativa e a de assistência técnico-pedagógica. Desta forma, foi ampliado sua ação de especialista ao perpassar tanto pela unidade escolar quanto pelo sistema de ensino.

Ressalte-se, entretanto, que a lei nº 5.692/71 (BRASIL, 1971) teve suas raízes fincadas no contexto da ditadura, onde a figura de um supervisor educacional continuou sendo mais de controle e fiscalização do que pedagógica e, segundo a análise desenvolvida por Saviani (1999), percebemos que grande parte dos problemas enfrentados no exercício da coordenação pedagógica deve-se ao fato de a concepção da mesma estar vinculada a uma ideia de controle (PIRES, 2014, p. 29).

---

<sup>9</sup> A segunda LDBEN do Brasil, promulgada em 1971, prevê no seu Art. 33 a formação preferencial da especialista em educação em curso superior de graduação ou pós-graduação.

Alarcão (2011) comentando sobre o papel da supervisão nos anos 70 no Brasil, ainda percebe que a mesma defende as concepções de eficiência e de eficácia, seguindo então, as diretrizes de cunhos taylorista e tecnocrática. Portanto, na instituição-escola, cabe ao supervisor escolar o gerenciamento de todos os setores.

Corroborando com a percepção de Alarcão, Lima (2008) entende que na década de 70 a supervisão escolar desenvolveu uma prática voltada para os aspectos “tecnoburocráticos do ensino”, em que o controle passou a ser a principal estratégia que iria garantir seu papel reprodutor na sociedade capitalista brasileira. A legislação, a Reforma do Curso de Pedagogia, a ditadura militar e a influência da racionalidade técnica foram alguns dos elementos que favoreceram a institucionalização e a consolidação do cargo de supervisor.

Na década de 1980 a função de supervisor é colocada na berlinda. Questionava-se se a função supervisora na escola era realmente necessária? Abria-se espaço para a crítica. A atuação linear, hierarquizada, funcionalista e burocrática do supervisor passa ser questionada pelos educadores. “A crítica da ação da Supervisão chegou a nível máximo de acentuarem posições em favor de eliminá-las das escolas” (OLIVEIRA; CORRÊA, 2011, p. 41).

Entretanto, segundo Lima (2008), os próprios acontecimentos da realidade “falam mais alto”, revelando que a atividade do supervisor tem, na sua especificidade, uma atuação imprescindível à organização, coordenação e ao acompanhamento do trabalho pedagógico no chão da escola. De acordo com Venas (2012) com a redemocratização do país, alguns estados começam, já em meados dos anos 80, a utilizar o termo coordenador pedagógico, que assumiria a função antes desempenhada pelo supervisor pedagógico. Segundo esse mesmo autor:

Apesar de continuar amparada na lei no. 5.692/71, a nomenclatura de supervisor pedagógico começa a entrar em desuso, sendo utilizada, em seu lugar, a denominação de coordenador pedagógico, situação esta que somente será mais claramente definida a partir dos anos 90, com o advento da Lei no. 9394/96 (VENAS, 2012, p. 7).

Reforçando essa tese (PLACCO; SOUZA; ALMEIDA, 2012) constatam que:

A maioria dos estados, em decorrência da promulgação da Lei n. 5692/1971, que instituiu a Reforma de Ensino de 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. (p. 760).

Aportando na década de 1990, um novo contexto histórico, a supervisão apresenta-se ressignificada juntamente com novas concepções de educação para atender as novas demandas ditadas pelo novo liberalismo em curso. Os anos 1990 especialmente no Brasil, revelou-se paradigmático, não só do ponto de vista das mudanças na economia, no Estado e na sociedade, mas também pelo conjunto de reformas no campo educacional. Oliveira e Corrêa (2011, p. 47) resumem melhor esse período:

Na década de 90, “a escola reconhece que a Supervisão pode fazer uso da técnica sem a conotação tecnicismo” (LIMA, 2001, p. 77), bem como toda a sociedade, levando em consideração todos os aspectos e a amplitude da atuação do supervisor como agente transformador e formador de opinião, na busca não só da sua autonomia e da emancipação, mas também da coletividade em que está inserido.

A Constituição de 1988 juntamente com a nova LDB potencializam esse período na medida que estabelecem elementos jurídicos que apontam para uma escola mais democrática e com mais autonomia. Nesse sentido uma nova dimensão começa a ser desenhada para a atuação do supervisor, não de cunho autoritário, mas na perspectiva de mediador do trabalho coletivo na escola. Sobre esse período Dourado (2011, p. 28), contextualiza:

[...] nos anos 90, especialmente na gestão de Fernando Henrique Cardoso, as políticas públicas são reorientadas, por meio, entre outros processos, da reforma de Estado que, como explicitamos anteriormente, engendra alterações substantivas nos padrões de intervenção estatal, redirecionando mecanismos e forma de gestão e, conseqüentemente, as políticas educacionais, em sintonia com os organismos multilaterais. Tais ações na arena educacional expressam-se no processo que resultou na aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), negligenciando parte das bandeiras encaminhadas pela sociedade civil, especialmente o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública.

Em que pese as perdas de parte das bandeiras reivindicadas pela sociedade civil do seu texto original, a LDBEN - nº 9.394/96 traz uma nova dinâmica para a educação brasileira. Novas responsabilidades são postas para os gestores de escolas e coordenadores. De acordo com o artigo 12 temos:

Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

- I - elaborar e executar sua proposta pedagógica;
- II - administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros;
- III - assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas;
- IV - velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente;
- V - prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento;
- VI - articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;
- VII - informar os pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica;
- VII - informar pai e mãe, conviventes ou não com seus filhos e, se for o caso, os responsáveis legais, sobre a frequência e rendimento dos alunos, bem como sobre a execução da proposta pedagógica da escola;
- VIII - notificar ao Conselho Tutelar do Município, ao juiz competente da Comarca e ao respectivo representante do Ministério Público a relação dos alunos que apresentem quantidade de faltas acima de cinquenta por cento do percentual permitido em lei.

Nota-se que as funções administrativas e pedagógicas são enfatizadas com um forte apelo ao controle. Percebemos também que o coordenador pedagógico ganha destaque como o ator principal na articulação do trabalho pedagógico, porém quanto a normatização de suas funções ficou ao cargo de cada sistema de ensino.

Pelo exposto, conforme Góis (2012, p. 25):

No contexto brasileiro, a função da Coordenação Pedagógica é substituir a função supervisora, institucionalizada com o Parecer 252/69, entre outras habilitações oferecidas pelo Curso de Pedagogia, reafirmada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996.

Com base na literatura especializada até aqui, pode-se asseverar que mesmo de forma tácita ou explícita, a ação supervisora que hoje chamamos de Coordenação Pedagógica sempre esteve presente no desenvolvimento da educação desde os primórdios do século XX ou até mesmo antes. A função de coordenador pedagógico está ancorada na supervisão pedagógica, que, por sua vez, nasce das habilitações do curso de pedagogia.

Nessa via de raciocínio Pereira (2014, p. 42) considera que:

A menção à coordenação pedagógica na legislação nacional é recente e indica um movimento histórico que evidencia um processo em curso de conquista pelo profissional que assume essa função em instituições de educação de uma designação própria, além de fazer-se existir nomeado por meio de termos que indicam outras funções da educação (inspeção, supervisão, orientação educacional etc.), que não são o nome próprio de sua função, aquele que representa, especificamente, o profissional que assume a coordenação pedagógica.

Assim, esses recortes históricos nos revelaram com a ajuda de alguns pesquisadores como (SAVIANI, 2015; VASCONCELOS, 2013; OLIVEIRA; CORRÊA, 2011; GOES, 2012; PEREIRA, 2014; PLACCO; SOUZA; ALMEIDA 2012; PINTO, 2006; PIRES, 2014; VENAS, 2012) que a história da coordenação pedagógica tem suas raízes na história da supervisão escolar. E que no seu processo evolutivo recebeu várias denominações.

De supervisão a coordenação pedagógica no interior das escolas, mesmo que as nomenclaturas tenham variado nesse percurso histórico, todas designam o acompanhamento da ação pedagógica do corpo docente. Ficou evidenciado que a determinação do nome acompanha um processo histórico baseado em leis, decretos, pareceres, contextos políticos e socioculturais, e claro, nas ações dos seus agentes.

### 3.2 O COORDENADOR PEDAGÓGICO NO CENÁRIO ESTADUAL

O Estatuto do Magistério Oficial do Estado do Ceará, Lei Nº 10.884 de 02.02 de 1984 traz dois artigos sobre o supervisor escolar, no primeiro ele qualifica o profissional e no segundo ele preconiza sua principal competência, a saber:

Art. 14 - O Supervisor Escolar é o especialista com licenciatura e habilitação em Supervisão Escolar, obtida em curso superior de graduação ou pós-graduação.

Art. 15 - Compete ao Supervisor Escolar prestar assistência técnico-pedagógica à comunidade educacional visando à melhoria do processo ensino-aprendizagem.

As funções do coordenador pedagógico variam conforme a legislação estadual e municipal: dependendo do local, as atividades de coordenação pedagógica são desempenhadas por professores efetivos ou temporários.

No Estado do Ceará, o surgimento da figura do coordenador pedagógico acontece no cenário das políticas implementadas pelo “governo das mudanças”<sup>10</sup> no período de 1987 a 2006. No Quadro 2 podemos lembrar os governantes que representaram o projeto hegemônico o Governo das Mudanças no período de 1987 – 2006:

---

<sup>10</sup>Este termo foi a matriz discursiva de Tasso deste as eleições de 1986 e passou a ser o título dos logotipos das propagandas do governo estadual: Governo das Mudanças, avançando nas Mudanças, etc. (MUNIZ, 2007, p. 17).

**Quadro 2- Governadores do Ceará no período de 1987 a 2006.**

<b>Período</b>	<b>Governador</b>	<b>Coligação</b>
15/03/1987 a 14/03/1991	Tasso Jereissati (1)	PMDB, PCB, PC do B, PDC.
15/03/1991 a 31/12/1994	Ciro Gomes	PSDB, PDT
01/01/1995 a 31/12/1998	Tasso Jereissati (2)	PSDB, PTB, PDT
01/01/1999 a 04/04/2002	Tasso Jereissati (3)	PSDB, PTB, PDT
01/01/2003 a 31/12/2006	Lúcio Alcântara	PSDB, PPB, PSD, PV

Fonte: Governadores do Ceará no Período – 1987 – 2006 com alterações (ASSIS, 2007, p. 67)

Com o apoio da grande maioria da população o chamado grupo das mudanças com o roteiro neoliberal decorado, protagonizam no cenário cearense a chamada modernização da máquina administrativa pública. No expressar de Assis (2007, p. 68):

A influência desse grupo foi avassaladora no sentido de conduzir a inserção do Estado na nova ordem econômica mundial. Composto por uma equipe econômica esclarecida cujos negócios financeiros ultrapassavam as fronteiras geográficas do Ceará, esse grupo se pautava na crença de que sem profundas mudanças na máquina administrativa do Estado era impossível lograr êxito. Tinha como um dos centros de seu projeto político, a reestruturação do Estado, no que se refere a uma mudança radical na prática política administrativa.

No tocante a educação, na perspectiva de adequar a educação cearense às exigências do mercado capitalista contemporâneo, no seu segundo mandato (1995 – 1998), o governo Tasso Jereissati estabelece um conjunto de iniciativas que darão corpo à sua política educacional.

Segundo Assis (2007), entre as mudanças anunciadas, destaca-se a democratização do processo de escolha dos gestores escolares, processo esse que, anteriormente, era subordinado a injunções de cabos eleitorais vinculados ao poder local partidário do Executivo Estadual. “Este governo inovou no setor educacional regulamentando os dispositivos constitucionais e implementando novas práticas democráticas no cotidiano escolar” (RAMOS, 2002, p. 92), sobretudo no que diz respeito às novas formas de gerir a educação e a escola, materializando o projeto “Todos por uma educação de qualidade para todos”.

O princípio da democratização da gestão escolar pública está garantido e pautado no texto constitucional de 1988, que em seu artigo 206, inciso VI, coloca a

gestão democrática do ensino público, na forma da Lei, como um dos princípios do ensino, bem como na Constituição do Estado do Ceará, promulgada em 1989, que no seu artigo 215, inciso V, diz que uma das diretrizes básicas da educação estadual é a gestão democrática da instituição escolar na forma da lei, garantido os princípios da participação de representantes da comunidade, e, no Art. 220 assegura que organização democrática do ensino é garantida, através de eleições, para as funções de direção nas instituições de ensino, na forma que a lei estabelece.

A Eleição Direta para Diretores de Escolas Públicas Estaduais constituía uma das ações concretas do projeto “Todos por uma educação de qualidade para todos”. A proposta orientava-se em relações participativas e democráticas e a escola foi definida como arena do projeto pedagógico, considerando “a identidade cultural dos atores envolvidos e a continuidade das políticas educacionais bem-sucedidas” (CEARÁ, 1998, p. 57).

Segundo Silveira (2013, p. 19):

Na prática, a institucionalização com a regulamentação específica da Lei de Eleição de Diretores só volta a ser efetivamente retomada na gestão estadual de 1995 a 1998. Com o slogan “Todos pela Educação de Qualidade para Todos”, o governo convoca a sociedade a construir um novo momento na educação cearense como vetor de desenvolvimento do estado, e destaca, como um dos programas estruturantes, a democratização da gestão educacional.

A primeira eleição para diretores no Ceará foi regulamentada pela Lei nº 12.442, de 8 de maio de 1995 prevista para acontecer em duas etapas, para um mandato de três anos. O voto era dado a uma chapa composta pelo diretor e pelo adjunto, convidado pelo diretor aprovado na primeira etapa.

Em 1988, o estado realiza a segunda eleição para a escolha dos dirigentes escolares. Antes, porém, a legislação foi revista pela Lei nº 12.861, de novembro de 1998 trazendo inovações para o novo pleito com a Criação do Núcleo Gestor<sup>11</sup> da Unidade Escolar.

É pertinente lembrar que na primeira eleição apenas o diretor fazia a seleção técnica. A Lei nº 12.861/88 traz uma nova configuração para o processo, estendendo a seleção técnica para o coordenador pedagógico, coordenador administrativo – financeiro, coordenador de articulação comunitária, diretor e

---

<sup>11</sup> Núcleo Gestor é um colegiado formado pelo diretor, coordenador pedagógico, coordenador de gestão, coordenador administrativo financeiro e secretário escolar - modelo implantado a partir da segunda eleição para diretor escolar no Estado do Ceará.

secretário escolar, instituindo assim, a ideia de Núcleo Gestor e fortalecendo a gestão democrática da escola pública (Ramos, 2002; Góes, 2012; Silveira, 2013).

Isso posto, constata-se que a coordenação pedagógica no Estado do Ceará surgiu dentro do pacote das reformas do governo das mudanças (1987 – 2006) numa perspectiva de gestão democrática ancoradas nas reformas da educação<sup>12</sup> no Brasil nos anos de 1990.

### 3.3 O COORDENADOR PEDAGÓGICO NO CENÁRIO LOCAL

#### 3.3.1 Apresentando o campo de estudo

O município de Maracanaú está integrado à Região Metropolitana de Fortaleza e foi criado pela lei nº 10.811, de 04 de julho de 1983. Conquistou sua emancipação política e administrativa de Maranguape em 1983, após a realização 02 plebiscitos, impulsionados por vários movimentos emancipatórios da sociedade local.

O topônimo Maracanaú, de origem tupi, significa *lagoa onde bebem as maracanãs*, que deu origem ao nome do município. Com uma área territorial de 111,334 km<sup>2</sup>, altitude de 48 metros, e distando cerca de 25 km da capital do Estado. Limita-se ao norte com Fortaleza, ao sul com os municípios de Pacatuba e Maranguape, ao leste com Pacatuba, e ao oeste com Caucaia e Maranguape.

Com característica predominante urbano-industrial, no ano de 2010, conforme o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, o município de Maracanaú contava 200.957 habitantes (fazendo do município o quarto (4º) mais populoso do estado do Ceará e o vigésimo sexto (26º) do Nordeste do país) e uma densidade demográfica de 1.877,5 hab./km<sup>2</sup>. Desse contingente populacional, 10,82% viviam no meio rural e os demais, 89,18%, ocupava no meio urbano os

---

<sup>12</sup> Sobre essas reformas é interessante refletimos junto com Silva (2011, p. 98): As reformas da educação no Brasil aceitaram o ideário de que, no mundo pós-Guerra Fria, o mal-estar da desigualdade seria superado com políticas de equidade (compensação) e com o aumento da competitividade e da produtividade. A equidade na escola se daria, sobretudo, com o investimento no ensino fundamental, tal como passou a ser definido na LDB de 1996, e com a autonomia da escola que, supostamente, melhora da qualidade de ensino, pois contaria com a participação da comunidade local. Mas isso se deu conforme o parâmetro ético-político do Banco Mundial, na medida em que se tratava de racionalizar e exigir mera eficácia da gestão. Com isso, passou-se a falar em exigir a mudança na mentalidade dos gestores e da cultura organizacional da escola, no sentido de combater uma suposta falta de criatividade e iniciativa local, ligados à “cultura do fracasso” (crença de que quanto mais reprovação, mais sério o ensino).

grandes conjuntos habitacionais, os bairros de ocupação espontânea ou induzida, os loteamentos e as ocupações clandestinas.

Administrativamente, está dividido em três distritos: Maracanaú (sede), Pajuçara e Mucunã. Abriga o maior polo industrial do Ceará, com alto nível do desenvolvimento tecnológico, que faz com que as indústrias demandem por uma quantidade reduzida de mão de obra, e esta, em geral, muito bem qualificada.

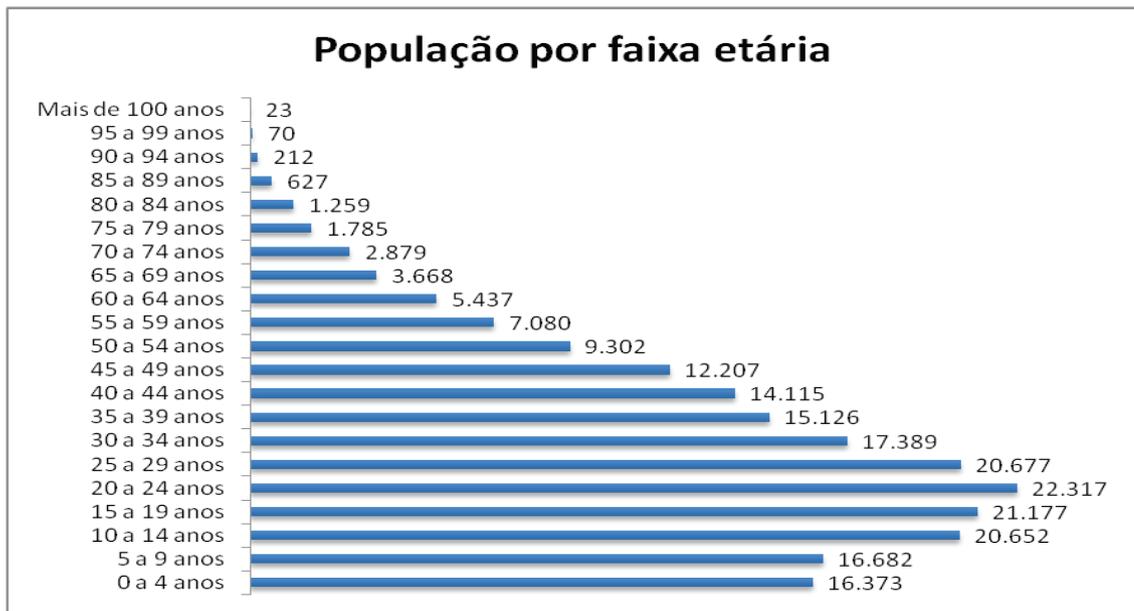
É pertinente ressaltar que o município possui ainda a segunda maior arrecadação de tributos e impostos sobre circulação de serviços do Ceará, ficando apenas atrás de Fortaleza. Em função disso, a economia local é também impulsionada por uma aglutinação de atividades comerciais e de serviços, tais como bancos, supermercados, lojas e *shoppings*, somado a um mercado informal bastante dinâmico no centro da cidade.

Maracanaú tem crescido em progressão geométrica (Taxa Geométrica de Crescimento da ordem de 1,5 ao ano), sem um devido planejamento urbano, gerando problemas que alteraram profundamente sua dinâmica social e ambiental. O crescimento populacional de forma acelerada e intensa está vinculado a instalação do primeiro distrito industrial do Ceará, entre os anos 1950 e 1970, e a implantação, na órbita deste, de uma série de conjuntos habitacionais, provedores da mão-de-obra fabril.

O processo de implantação dos conjuntos habitacionais não incluiu, no planejamento urbano, equipamentos sociais imprescindíveis, como escolas, postos de saúde, sistema de transporte coletivo etc., o que causou, ao longo do tempo, sérios problemas sociais, com demandas por serviços públicos não atendidas.

Os dados referentes à população residente por etnia evidenciam o predomínio da população parda (64%) e branca (29%). Registram-se, ainda, 4,5% da população preta e 1% índios (IBGE – Censo Demográfico 2010).

Analisando a população total por faixa etária, os dados do gráfico 1 apontam para uma população de 74.884 crianças e jovens de 0 a 19 anos, que corresponde a quase 36% da população, representando uma demanda efetiva por Educação Básica, em todos os níveis e modalidades.

**Gráfico 1 – População residente no município por faixa etária**

Fonte: IBGE – Censo Demográfico 2010

Faz-se necessário frisar que jovens de 20 a 24 anos, que representam quase 11% da população de Maracanaú, expressam demanda por educação profissionalizante e/ou ensino superior. A presença de um parque industrial modernizado, com acentuado grau de desenvolvimento tecnológico, vem exigindo profissionais com qualificação mais elevada, oferta geralmente indisponível em Maracanaú, tendo como consequência a importância de mão de obra de Fortaleza e de outros municípios. (Plano Municipal de Educação 2012-2022 – PME, 2013).

Os indicadores demográficos que serão apresentados na tabela 1 ajudam confirmar o que foi exposto acima. O município apresenta uma taxa de crescimento anual positiva, exceto na zona rural. Com 69,28% da População Economicamente Ativa (PEA), o município enfrenta problemas de baixa escolaridade para o atendimento das demandas do setor que gera mais empregos – a indústria.

**Tabela 1 - Indicadores Demográficos – 2010**

<b>DISCRIMINAÇÃO</b>	
Densidade Demográfica (hab./km <sup>2</sup> )	1.877,75
Taxa Geométrica de Crescimento Anual – Total	1,52
Taxa Geométrica de Crescimento Anual – Urbana	1,48
Taxa Geométrica de Crescimento Anual – Rural	9,82
Taxa de Urbanização	99,31
População Economicamente Ativa (PEA)	69,28
População Dependente (0 a 14 anos e 65 ou mais)	30,72

Fonte: IPECE – Perfil Básico Municipal 2015

Uma outra informação que a tabela nos mostra é que a população dependente corresponde a quase 31% da população total, o que explica a necessidade de políticas públicas sociais de valor agregado nas áreas de educação, saúde, assistência social e lazer.

De acordo com os dados do *Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD)* o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) - Maracanaú é 0,686, em 2010, o que situa esse município na faixa de Desenvolvimento Humano Médio (IDHM entre 0,600 e 0,699).

A dimensão que mais contribui para o IDHM do município é Longevidade, com índice de 0,788, seguida de Educação, com índice de 0,665, e de Renda, com índice de 0,617. Maracanaú ocupa a 2282ª posição entre os 5.565 municípios brasileiros segundo o IDHM. Nesse ranking, o maior IDHM é 0,862 e ocupa a 6ª posição no ranking estadual.

Em relação aos aspectos culturais constitui-se um desafio até hoje para o município, considerando que a população do município se estruturou a partir da migração de pessoas advindas de várias cidades de Ceará e até mesmo de outros estados, com o objetivo principal de buscar emprego, a construção de uma identidade local, logo de início, não era prioridade.

Nessa direção, a juventude de hoje constitui o que se denomina de primeira geração maracanaense e é ela que está construindo uma identidade local, incorporando aspectos culturais advindos de todos os migrantes e com isso elaborando e construindo uma cultura genuinamente local. Um dos eventos culturais mais importante do município é o famoso São João de Maracanaú, que mobiliza milhares de pessoas durante duas semanas de festa, tendo o festival de quadrilhas juninas como elemento mobilizador da cultura local.

### **3.3.2 Perfil educacional do município de Maracanaú**

A Organização do Sistema Municipal de Ensino de Maracanaú tem na sua composição a Secretaria de Educação, como órgão executivo da política educacional, o Conselho Municipal de Educação - CME, que é o órgão normativo do sistema, e os conselhos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica – FUNDEB, Conselho de Alimentação Escolar-CAE e instrumentos de Controle Social.

Sua rede de ensino é composta por 91 unidades escolares, sendo que, destas, três são creches municipais (duas com atendimento integral), duas são escolas específicas para Educação de Jovens e Adultos na modalidade semipresencial, uma escola atende a modalidade Educação Indígena e em outra funciona o Centro de Línguas Estrangeiras e de Libras. As demais 84 oferecem Educação Infantil e Ensino Fundamental regular. No ano de 2015, o Sistema Municipal de Ensino de Maracanaú atendeu 44.990 alunos, distribuídos nestas escolas e em mais 14 prédios anexos.

Ainda compõem o parque escolar, o Núcleo de Tecnologia Educacional de Maracanaú – NUTEM, que oferece formação continuada em informática educativa; e o Departamento de Treinamento – DETRE, espaço destinado ao desenvolvimento dos profissionais do Magistério.

Conforme foi descrito acima o município ainda conta com prédios anexos, o que denota que não existem escolas suficientes para o atendimento pleno e com qualidade à demanda educacional do município. Vale informar que esses anexos são equipamentos alugados e que no geral não dispõem de uma estrutura adequada ao atendimento escolar.

Segundo Camurça (2013), cerca de 43% dos alunos do total da rede municipal são subatendidos em prédios com condições precárias, que não oferecem condições físicas adequadas e estimulantes à educação de crianças.

Esta afirmativa nos leva a concluir que a construção de uma educação de qualidade em Maracanaú perpassa também pela melhoria do seu parque escolar, que possa oferecer condições de trabalho para os educadores e de aprendizagem para os alunos.

Das 91 unidades de ensino existentes, sessenta e três dispõem de bibliotecas; setenta e nove possuem laboratório de informática; oitenta e duas tem acesso à internet; quarenta e oito contam com salas de Atendimento Educacional Especializado – AEE; e trinta e nove dispõem de quadra de esportes para práticas de educação física.

No que se refere ao quadro docente, os dados da tabela 2 mostram que 94% foram efetivados através de concurso público, sendo que 3,5% são contratos temporários e 2,12% foram admitidos antes de 1988.

**Tabela 2 – Professores da Rede Municipal por vínculo - 2015**

<b>SITUAÇÃO FUNCIONAL</b>				
Cargo/Função	Total	Concursados	Não concursados	Admitidos antes de 1988
Professor	2.497	2.357	87	53

Fonte: Setor de Administração Escolar/SME – 2015 – com alterações

Na tabela a seguir analisamos a qualificação profissional dos professores da rede municipal e verificamos que quase 100% possuem formação de nível superior e destes 62,67% possuem cursos de pós-graduação – especialização, mestrado e ou doutorado. E 0,48% tem nível médio. Os resultados da tabela 3 retratam a política de investimento do município atuando nos recursos humanos nos últimos anos com realização de concursos públicos e oportunizando aos docentes cursos de pós-graduação.

**Tabela 3 – Professores da Rede Municipal por Nível de Formação - 2015**

<b>FORMAÇÃO</b>				
Cargo Graduado	Total	Ensino Médio	Nível Superior	Pós-
Professor	2.497	12	920	1.565

Fonte: Setor de Administração Escolar/SME – 2015

Os dados que apresentaremos em seguida demonstram o trabalho do município no sentido de melhorar os indicadores relacionados à qualidade dos serviços educacionais, sobretudo de garantir a permanência e o sucesso dos seus alunos. Nessa perspectiva selecionamos as taxas de escolarização líquida e bruta<sup>13</sup> e as taxas de desempenho – aprovação, reprovação e abandono. Começaremos apresentando as taxas de escolarização líquida e bruta.

<sup>13</sup> Segundo o IBGE, é a percentagem dos estudantes (de um grupo etário) em relação ao total de pessoas (do mesmo grupo etário), podendo ser líquida ou bruta. Por exemplo, a Taxa de Escolarização Líquida identifica a parcela da população na faixa etária de 7 a 14 anos matriculada no ensino fundamental e a Taxa de Escolarização Bruta identifica se a oferta de matrícula no ensino fundamental é suficiente para atender à demanda na faixa etária de 7 a 14 anos.

**Quadro 3 - Taxas de Escolarização – 2012 a 2015**

ANO	POPULAÇÃO DE 6 A 14 ANOS	MATRICULA - TAXA DE ESCOLARIZAÇÃO			
		TOTAL	6 A 14 ANOS	LIQUIDA	BRUTA
2012	34.730	38.088	35.571	96,7	109,7
2013	35.465	37.445	33.014	93,1	105,6
2014	32.424	38.524	34.364	100,0	118,8
2015	31.964	38.484	34.798	100,0	120,4

Fonte: Setor de Estatística Educacional/SME - 2016 – tabela elaborada pelo autor

Como mostra o quadro 3, o município apresenta uma taxa de escolarização próxima de 100% ou igual a 100%, significa dizer que o município vem garantido efetivamente a matrícula de todas as crianças de 6 a 14 anos. Por sua vez, a taxa de escolarização bruta superior a 100% indica que o município tem problemas a resolver com relação a distorção idade/série, que pode estar associada as taxas constante de reprovação e abandono.

**Tabela 4 – Taxa de Aprovação no Ensino Fundamental da Rede Municipal – 2012 a 2015**

ANO	1ª a 5ª	6ª a 9ª
2012	94%	88,3%
2013	95,1%	89,1%
2014	94,6%	92,6%
2015	96,5%	94,7%

Fonte: Setor de Estatística Educacional/SME – 2016 – tabela elaborada pelo autor

Acompanhando os dados da tabela 4 percebe-se que as taxas de aprovação no ensino fundamental - anos iniciais (1º a 5º) teve uma leve retraída no ano de 2014 e no fundamental - anos finais (6º a 9º) se mantiveram em ascensão.

**Tabela 5 – Taxa de Reprovação no Ensino Fundamental da Rede Municipal – 2012 a 2015**

ANO	1ª a 5ª	6ª a 9ª
2012	4,9%	8,6 %
2013	4,0%	8,0%
2014	4,6%	5,1%
2015	2,8%	3,6%

Fonte: Setor de Estatística Educacional/SME – 2016

Sobre as taxas de reprovação e abandono representados respectivamente nas tabelas 5 e 6 percebemos um decréscimo nos últimos anos.

**Tabela 6 – Taxa de Abandono no Ensino Fundamental da Rede Municipal – 2012 a 2015**

<b>ANO</b>	<b>1ª a 5ª</b>	<b>6ª a 9ª</b>
2012	1,1%	3,1%
2013	0,9%	2,9%
2014	0,8%	2,3%
2015	0,6%	1,7%

Fonte: Setor de Estatística Educacional/SME – 2016

Para concluir o perfil educacional de Maracanaú destacamos no quadro 4 o histórico do Ideb da rede municipal. O cálculo do Ideb reúne dados obtidos na Prova Brasil (avalia o desempenho dos alunos dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática) e a taxa de aprovação dos alunos.

Pela leitura do quadro a seguir percebe-se que nos anos iniciais do ensino fundamental o município ou tem alcançado a mesma média estadual ou superado. Em relação à média nacional nos anos de 2005 e 2009 esteve na frente. Nos anos finais o município tem se mantido sempre à frente da média estadual, exceto em 2005. De 2009 a 2013 o município apresentou média um pouco superior a nacional. O desafio é manter-se nesse quadro de evolução perseguindo suas metas. Para 2015 a média projetada do Ideb foi de 6,1 para os anos iniciais e 5,0 anos finais do ensino fundamental conforme a meta 7 do Plano Municipal de Educação do Município (2012-2021).

**Quadro 4 - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de Maracanaú**

	<b>ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL</b>						<b>ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL</b>					
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2005	2007	2009	2011	2013	2015
Dependência Administrativa												
Brasil	3,8	4,2	4,6	5,0	5,2	5,5	3,5	3,8	4,0	4,1	4,2	4,5
Ceará	3,2	3,8	4,4	4,9	5,0	5,9	3,1	3,5	3,9	4,2	4,1	4,8
Maracanaú	3,9	3,8	4,7	4,9	5,1	5,7	3,0	3,6	4,3	4,3	4,4	4,7

Fonte: MEC/INEP

Por fim, apresentamos os resultados do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica, SPAECE-ALFA<sup>14</sup>, que avalia o 2º ano fundamental, com provas de Língua Portuguesa e Matemática. Em 2015, Maracanaú teve um aumento significativo na proficiência<sup>15</sup>, com 158,8 na escala do sistema, comparado ao resultado de 2014 de 150,6, alcançando o nível desejável.

Nesse contexto, destaca-se à Diretoria de Avaliação, criada desde 2009 no cenário das avaliações externas objetivando realizar um trabalho junto às escolas da rede na preparação, organização, estudos das avaliações externas municipais, estaduais e federais.

Ademais, Maracanaú é contemplado com alguns Programas do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino – FNDE, como: Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), Programa Formação pela Escola, Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), Plano de Ações Articuladas (PAR), Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância), Programa Nacional do Transporte Escolar (PNTE), e Programa Mais Educação.

### **3.3.3 A coordenação pedagógica e o seu contexto de implantação**

No âmbito local, Rede Municipal de Ensino Maracanaú, a figura do Supervisor Escolar foi introduzida nos anos de 1990, quando da efetivação de uma equipe de supervisores para acompanhar as escolas conforme o relato abaixo:

O município conta com uma equipe de 45 supervisores, dos quais apenas dois não tem nível superior, para acompanhar as escolas e os professores dos ciclos básico e 2º ciclo do Ensino Fundamental. Essa equipe,

---

<sup>14</sup> Por considerar a importância da avaliação como instrumento eficaz de gestão, em 2007, a SEDUC ampliou a abrangência do SPAECE, incorporando a avaliação da alfabetização e expandindo a avaliação do Ensino Médio para as três séries, de forma censitária. Assim, o SPAECE passou a compreender a avaliação de leitura dos alunos do 2º ano do EF (SPAECE-Alfa) e o domínio das competências e das habilidades esperadas para as demais etapas de escolaridade, nas disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática para os alunos do 5º e 9º anos do EF e nas turmas de 1ª, 2ª e 3ª séries do EM. As informações coletadas, a cada edição, identificam o nível de proficiência e a evolução do desempenho dos alunos do estado. <http://www.spaece.caedufjf.net/o-programa/#sthash.ycRmxKkL.dpuf>. Acessado em 10.08.2016.

<sup>15</sup> Proficiência – 1) qualidade do que é proficiente; competência, capacidade, mestria; 2) domínio num determinado campo; capacidade, habilitação. Ex.: prova de p. em língua inglesa; 3) consecução de bons resultados; aproveitamento, proficiência. HOUAISS, Antônio. “Dicionário.” Rio de Janeiro: Objetiva, 2010

estruturada desde 1993, desenvolve um trabalho composto de três etapas que são: planejamento, acompanhamento e avaliação dos professores em sua ação docente. Os trabalhos de planejamento, acompanhamento e avaliação partem sempre da realidade concreta dos docentes e processam-se de forma dinâmica, em que a interatividade é o paradigma dominante. O planejamento é realizado mensalmente, organizado por ciclo e tem como base a proposta curricular estadual e os Parâmetros Curriculares Nacionais. O acompanhamento se apresenta como momentos de permanente reflexão, envolvendo, além dos professores, os administradores e, em alguns casos, pais e alunos. A avaliação se caracteriza como um processo contínuo, que acontece durante o desenvolvimento das atividades, servindo para redirecionar ações e o próprio planejamento. (VIDAL; MOREIRA; FARIAS, 2000, p. 27).

No âmbito da Secretaria Municipal de Educação - SME o supervisor realizava as seguintes atividades: “reuniões para avaliação o planejamento dos professores, identificação das dificuldades, relato do trabalho de campo, sessão de estudo de caso e preparação para o planejamento com os professores” (Idem, 2000). O planejamento pedagógico acontecia mensalmente e o sistema de supervisão era centralizado na secretaria.

Esse modelo de supervisão implantado na década de 1990 no município objetivava o acompanhamento das ações pedagógicas, numa perspectiva de controle da execução do planejamento em conformação com as políticas educacionais da SME. Refletindo sobre essa relação entre secretaria –supervisor - escola, Olinda (2007, p. 300), nos lembrar que:

Historicamente, o supervisor foi visto como alguém capaz de comunicar as deliberações do sistema ao professor ou, dito de modo mais suavizado, ajudar o professor a compreender as prescrições, motivando-o a uma pronta execução. A supervisão é um elo fundamental entre professores e a direção do sistema, mas faz-se mister que o velho esquema – a Secretaria pensa, os supervisores comunicam, os professores tentam executar – seja superado. A verticalidade nessa relação inviabiliza o desenvolvimento da autonomia da escola e a formação do professor reflexivo.

Nesse período o quadro diretivo das escolas municipais era composto pelo diretor geral e pelo vice-diretor. Dependendo da quantidade de alunos a escola teria dois vice-diretores. Essa equipe procurava dar conta das questões administrativas, pedagógicas e financeira. Contavam com a ajuda de um supervisor que não era lotado diretamente na escola, sendo que ficava boa parte do tempo na secretaria ou visitando outras escolas. Com o crescimento da rede de ensino faltavam supervisores para acompanhar as escolas.

O fato das escolas não terem nos seus quadros diretivos um profissional responsável direto pelo acompanhamento das práticas pedagógicas dos professores, gerava uma queixa recorrente entre professores e diretores junto a SME referindo-se à inexistência da função da coordenação pedagógica na escola. Avaliava-se, naquele período, que o diretor de certo modo negligenciava as questões pedagógicas, uma vez que era chamado a desempenhar mais as funções burocráticas-administrativas. Também diz a sabedoria popular que um trabalho que fica sobre a responsabilidade de todos acaba sendo de ninguém.

A ausência do espaço de coordenação ou sua utilização inadequada implica não criar condições mínimas para que um projeto de escola seja assumido coletivamente e, em decorrência, minar as possibilidades de mudanças, além de pôr em risco um espaço conquistado com muita luta pela categoria docente (SILVA, 2012, p. 142).

Sendo assim, inúmeros problemas vivenciados no dia a dia escolar e principalmente os baixos indicadores educacionais eram depositados na ausência de um profissional capaz de organizar o trabalho pedagógico, o planejamento e acompanhamento da prática docente dos professores em cada unidade escolar.

Para dar conta desses desafios, sobretudo em relação ao ensino fundamental, que atende as crianças a partir de seis anos de idade, em conformidade com o Conselho Municipal de Educação – CME, através da Resolução Nº 06/2009, o município intensificou nos últimos anos, estudos que culminaram na reformulação da Proposta Curricular Municipal em todos os níveis e modalidades de ensino com a participação de todos os segmentos que fazem a Educação do Município. (PME,2013).

A implementação desse currículo visava a reorganização das propostas pedagógicas e dos projetos pedagógicos das escolas, de modo que garantisse o pleno desenvolvimento dos estudantes em seus aspectos físico, psicológico, intelectual, social e cognitivo tendo em vista alcançar os objetivos e as metas do ensino fundamental ampliando as possibilidades de aprendizagem.

A partir do desenvolvimento desse processo já se observava melhorias nas taxas de aprovação e uma redução na evasão escolar. Tais aspectos podem ser comprovados através dos resultados das avaliações internas e externas e dos controles desenvolvidos para o acompanhamento da frequência escolar. Mesmo os resultados apresentando alguns sinais de melhora, o município percebia a

necessidade de maiores investimentos no acompanhamento pedagógico, na gestão escolar, na formação dos professores e nas estruturas físicas das unidades escolares com vistas a uma Educação de qualidade.

A partir do lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), em 2007, as transferências voluntárias e assistência técnica do MEC aos municípios, estados e Distrito Federal estão vinculadas à adesão ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e à elaboração do Plano de Ações Articuladas (PAR) - instrumentos fundamentais para a melhoria do IDEB. No tocante ao referido movimento, Maracanaú, através da Secretaria de Educação após ter assumido o compromisso e assinado o termo referente ao proposto, criou uma comissão, denominada Comitê Gestor Todos pela Educação, a fim de acompanhar as ações necessárias para a concretização das metas estabelecidas.

É oportuno sublinhar, que o Plano de Metas Compromissos Todos pela Educação foi instaurado pelo Decreto Federal de nº 6.094/2007. Nesse mesmo decreto foi instituído 28 diretrizes visando fortalecer os sistemas de ensino a partir da melhoria dos espaços físicos das instituições escolares, da formação continuada dos profissionais da educação, alfabetização de todas as crianças até 8(oito) anos de idade com foco na aprendizagem e resultados concretos a serem atingidos.

A pena para o não cumprimento das diretrizes estabelecidas pelo Plano de Metas por parte dos estados e municípios, seria a exclusão do ente do recebimento de transferências constitucionais voluntárias. Seguindo as diretrizes, foi realizado um diagnóstico no Sistema Municipal de Educação de Maracanaú, evidenciando aspectos que deveriam ser melhor analisados. Dentre esses aspectos, podemos citar a elaboração de critérios para nomeação e exoneração de gestores escolares, efetivação de um plano de cargos para os trabalhadores da educação não-docentes e a elaboração do Plano Municipal de Educação, ações estas, que foram desenvolvidas em 2008, através de comissões específicas.

Em conformidade com o Decreto do Governo Federal de nº 6.094/2007, artigo 2º, inciso XVIII, que dispõe como diretriz para todos os sistemas o estabelecimento de regras claras para nomear e exonerar gestores, o município de Maracanaú compõe uma comissão com representantes das Secretarias de Educação, de Recursos Humanos, do Conselho Municipal de Educação, além de representação do Sindicato dos Profissionais da Educação, que após meses de trabalho chegaram aos seguintes resultados:

- a definição do Núcleo Gestor como o colegiado executivo da escola;
- a composição do Núcleo Gestor foi modificada, passando a contar com um coordenador administrativo-financeiro (para escolas com mais de 300 alunos), um **coordenador pedagógico** para cada 20 turmas, este atuando preferencialmente por etapa da educação básica, e com um secretário escolar. Anteriormente, os núcleos gestores eram compostos por um (a) diretor(a) e um(a) ou dois(duas) vice-diretor(as), dependendo do número de alunos;
- não haveria, no processo seletivo, a eleição direta de Diretores. Embora tenha sido um ponto de polarização na etapa de discussões da comissão, a decisão deu-se pela eliminação desta etapa no processo local. Como justificativa, havia os argumentos de que as marcas que o poder político local impregnaria nas relações entre os sujeitos em disputas diversas poderiam comprometer o projeto e o processo pedagógico. (MOREIRA, 2013, p. 52 grifos nosso).

Considerando também a Lei nº 10.172/2001 - Plano Nacional de Educação que versa sobre o financiamento e gestão escolar, esclarecendo que cada sistema deve promover a efetiva desburocratização e descentralização da gestão nas dimensões pedagógica, administrativa e financeira, implantando formas de escolha da direção escolar que associem a garantia da competência ao compromisso com a proposta pedagógica, a representatividade, a liderança dos gestores escolares e a gestão democrática, o município através do Decreto nº 2.179, de 11 de fevereiro de 2010 regulamentou a seleção de membros dos núcleos gestores escolares, previsto na Lei nº 1.505, de 17 de dezembro de 2009.

Somado a isto, o crescimento da rede de ensino, as diversas demandas e projetos que chegam a escola, a Secretaria de Educação cria a função de Coordenador Pedagógico que seria o profissional responsável pela gestão pedagógica. A criação da função se deu de acordo com a Lei Municipal 1.510 de 29 de dezembro de 2009, que no seu Art. 2º recomenda que o Núcleo de Gestão Escolar da rede Municipal de Maracanaú terá na sua composição as seguintes funções, dependendo do nível da escola:

- I. Direção Geral;
- II. Coordenação Pedagógica;
- III. Coordenação Administrativa-financeira;
- IV. Secretaria Escolar.

O núcleo gestor das escolas da rede pública municipal de Maracanaú é escolhido através de um processo seletivo dividido em 02(duas) fases para um mandato de até 04(quatro) anos, como discrimina a Lei 1.915 de 19 de dezembro de 2012, que modificou o Art. 12 e seus incisos da Lei 1.505/2009:

- I. seleção pública de provas e de títulos;

II. entrevista e apresentação de Proposta de Trabalho à Banca examinadora.

Ressaltamos que todos os candidatos (diretor, coordenador pedagógico, coordenador administrativo-financeiro e secretário escolar participam da primeira fase da seleção. Vencida a primeira fase (seleção pública de provas e de títulos) pelos candidatos o Art. 6º do Decreto em tela, dispõe:

O candidato a Diretor aprovado na 1ª fase comporá sua equipe de trabalho que deverá ser composta por candidatos a Coordenador(es) pedagógico(s), Coordenador administrativo-financeiro e Secretário Escolar, todos aprovados na primeira fase, a fim de submeterem-se a segunda fase da seleção, de caráter classificatório, consistindo na defesa de uma proposta de trabalho elaborada pela equipe, contemplando proposta de metas factíveis de elevação dos indicadores de sucesso escolar, em especial o índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), assim como um planejamento de ações para a superação de problemática vivenciada pela escola, versada nos contextos nacional, regional e local.

Conforme o artigo 6º, a segunda fase da seleção sugere dois desafios para o diretor geral. O primeiro é formar sua equipe que possa desenvolver efetivamente um trabalho coletivo; e o segundo é apresentar uma proposta pedagógica consistente que eleve os indicadores de sucesso escolar. Acerca dessa questão, Placco, Souza, Almeida (2012, p. 767), ressaltam:

Por terem sido, na maioria das vezes, convidados pelo diretor para o exercício da função, os coordenadores pedagógicos se relacionam com este pela gratidão e subserviência, buscando, em suas ações, responder as demandas e a “confiança” neles depositadas. Além disso, mesmo tendo sido selecionados para o cargo por concurso, as relações internas na escola são, frequentemente, pautadas pelo controle da direção, de modo que os educadores/funcionários que não respondam as ordens e demandas do diretor são isolados ou afastados da escola. Somem-se a isso as exigências do sistema – diretorias de ensino, secretarias da educação – que exercem grande controle sobre a vida profissional dos educadores e se terá a hierarquia de funções que determina, fortemente, a linha de conduta a ser assumida pelo coordenador pedagógico.

Efetivamente, só em 2013, através do Edital N° 002/2013, o município abre Seleção Pública para a escolha dos membros dos núcleos gestores das escolas municipais. O art. 5º, inciso II do Decreto N° 2.179 de 11 de fevereiro de 2010, estabelece os seguintes pré-requisitos para o exercício da função de Coordenador Pedagógico:

a - Ser servidor efetivo do grupo ocupacional magistério (MAG) da Prefeitura de Maracanaú;

- b - Formação mínima em licenciatura plena em pedagogia ou pós-graduação em educação, voltada para a etapa do ensino fundamental a que concorre o candidato;
- c - Experiência mínima de três anos em docência;
- d - Domínio de informática básica, devidamente comprovado;
- e - Não ter sofrido penalidades, por força de procedimentos administrativos disciplinar, cíveis ou criminais, nos últimos 4 (quatro) anos.

Pelo exposto o docente com três anos de experiência, tempo mínimo exigido pela legislação pode se candidatar para a função de coordenador pedagógico, significa dizer que um professor com apenas três anos de experiência não terá clareza e nem segurança para condução do trabalho pedagógico no âmbito escolar. Segundo Fernandes (2004, p. 100), a não exigência da formação pedagógica e de uma longa experiência docente, “deu-se num contexto de profissionalidade influenciado pelo neoliberalismo e pelas reformas educacionais”.

Conforme a LDB/96, para atuar na coordenação é preciso ter formação inicial em nível superior em Pedagogia ou Pós-Graduação na área. Desta forma, como pré-requisito fundamental para o exercício da função, segundo o Art. 67, parágrafo único da lei em pauta, é necessária a experiência docente para atuação como Coordenador Pedagógico. Segundo Medina (2003), o trabalho do coordenador não é de assessoria ou consultoria, uma vez que exige do profissional uma atitude de envolvimento e comprometimento.

Para dar conta de suas demandas o(a) coordenador(a) pedagógico(a), precisa compreender das questões didáticas - pedagógicas e políticas, [...] “para saber articular responsabilidades individuais e coletivas, conflitos e diferenças, gerenciando assim, situações nem sempre homogêneas no planejamento e estruturação do projeto escolar”. Ademais, [...] gerir o projeto político pedagógico da instituição significa diagnosticar, registrar, refletir, orientar, avaliar, planejar, executar, supervisionar, comunicar” (MAGALHÃES, 2014, p. 49).

Entendendo que essa tarefa não é fácil, sobretudo promover a formação continuada dos professores, Alarcão e Tavares (2003, p. 59) orientam que esse profissional:

[...] terá que dominar não apenas os conteúdos programáticos das respectivas disciplinas, mas também possuir uma boa cultura geral e uma formação efetiva dos domínios da ciências fundamentais da educação, da formação de adultos e da formação de professores, do desenvolvimento curricular, das didáticas ou metodologias de ensino e das respectivas tecnologias, ter desenvolvido um certo número *Skills* específicos, ter um bom conhecimento de si próprio e ter uma atitude permanente de bom senso.[...] Acresce ainda dizer que, seja através de equipes, a supervisão da

prática pedagógica deverá ser uma atividade de mútua colaboração e ajuda entre os agentes envolvidos no processo numa atitude de diálogo permanente que passe por um bom relacionamento assente na confiança, no respeito, no empenhamento e no entusiasmo, na amizade cordial, empática e solidária de colegas que, não obstante a diferença de funções, procuram atingir os mesmos objetivos.

Nesse contexto, Alarcão e Tavares são de acordo que professor e coordenadores estão envolvidos numa grande empreitada: “a de aprender e desenvolver-se” no sentido de fazerem intervenções qualificadas que venham contribuir na aprendizagem e no desenvolvimento dos estudantes. É através dessa relação dialética que o coordenador e o formando [...] “cumprem as suas funções e continuam a desenvolver-se e aprender no interior de um processo em que eles próprios são os principais atores e dinamizadores” (2003, p. 60).

Sobre o assunto Vasconcelos (2013) é da opinião de que a coordenação pedagógica não precisa ter um conhecimento profundo de todas as áreas de conhecimento. Há situações em que pedem um estudo ou uma formação mais aprofundada. Por outro lado, ele é de acordo que o(a) coordenador(a) tenha:

[...] uma sólida formação em termos de uma concepção de educação e de seus fundamentos epistemológicos e pedagógicos, aliada a um conhecimento dos conceitos fundamentais de cada área do saber, bem como uma cultura geral que lhe permite ter uma visão de totalidade da prática educativa (p. 115).

À vista disso, sabemos da falta que um processo de formação faz para a coordenação pedagógica, sendo um fator que limita sua prática. Mas pensar uma proposta de formação para os coordenadores escolares, para atual sociedade brasileira, segundo Silva Junior (2003) é necessário que se inicie pelas considerações das aspirações e das necessidades dos alunos e dos professores ao lado dos quais o coordenador vai estar trabalhando.

No tocante a formação continuada do próprio coordenador pedagógico, de acordo com a mesma lei que criou a função, ficou estabelecido no seu artigo 16 que o Núcleo Gestor Escolar participará de sistemática de formação continuada, a ser proporcionada pela Secretaria de Educação.

De fato, a SME oportunizou no ano de 2014 o Curso Gestão Escolar: dimensões de desafios, com carga horária de 120 horas, para todos os gestores escolares (gestor geral, coordenador pedagógico, financeiro e Secretários

Escolares), recém selecionados para atuarem nas Escolas Municipais no quadriênio 2013 - 2016.

Todo esse processo vivenciado pelo município de Maracanaú, através da SME no sentido de selecionar o núcleo gestor das unidades escolares, definindo as funções de cada um, especificamente do Coordenador Pedagógico e financeiro, profissionais que não figuravam nos quadros das escolas municipais, representa um passo firme no fortalecimento em busca da educação de qualidade tendo como panos de fundo a administração pública gerencial e a gestão por competência.

A pesquisa bibliográfica e a análise documental nos ofereceram elementos para configurar o contexto do surgimento da função da Coordenação Pedagógica no cenário nacional, estadual e local. Entretanto, uma pergunta ainda precisa ser respondida: qual ou quais conceitos, funções e tendências atuais a literatura investigada revela sobre coordenação pedagógica? - O próximo capítulo versará nessa direção.

## 4 O EXERCÍCIO E A PRÁTICA DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA EM TEMPOS DE GESTÃO POR RESULTADOS E PRÁTICAS REFLEXIVAS

O público lugar onde tudo acontece, onde se prova o amor, a identidade se afirma, a justiça é destino; A verdade, horizonte, compromisso, a liberdade. Ali nasce a tolerância, luz e a solidariedade, floresce o diálogo, cresce a força, acontece a responsabilidade<sup>16</sup>.

Após percorremos a trajetória histórica da coordenação pedagógica, vendo que a mesma, em cada época, se guiou pelos ventos do contexto político, econômico e social vigente, apresentaremos neste capítulo o referencial teórico focalizando as seguintes categorias: coordenação pedagógica; coordenação pedagógica crítica-reflexiva; coordenação pedagógica em tempos de gestão por resultados. Teve como objetivo discutir os conceitos e as características dessas categorias, bem como, suas aproximações, influências e validações na organização do trabalho pedagógico na rede municipal de ensino de Maracanaú, destacando nessa investigação o fazer do coordenador pedagógico no cotidiano escolar.

### 4.1 COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: CONCEITOS E FUNÇÕES

Recorrendo ao Dicionário Aurélio<sup>17</sup>, a palavra coordenar deriva do latim “coordinare” que significa reunir ou dispor com coordenação, arranjar, organizar, ligar, E coordenação significa disposição metódica, que estabelece relação recíproca ou sucessiva entre coisas em que ela se exerce. Remetendo esses significados para o nosso objeto de estudo, podemos deduzir que a coordenação pedagógica atua nas unidades escolares como elemento articulador das ações e relações que se estabelecem no e para o processo de ensino e aprendizagem.

Nessa perspectiva, na compreensão de Batista (2012, p. 110), coordenação pressupõe, portanto, “uma disponibilidade para transitar em diferentes cenários e espaços [...] construindo caminhos de aproximação, negociação, diálogo e troca, entendendo os constituintes do grupo coordenado como pares legítimos”.

---

<sup>16</sup> (JURAMILLO; BELTRAN, 1998, *apud* TORO, 2005, p. 30)

<sup>17</sup> AURÉLIO: Novo Dicionário da Língua Portuguesa, 15<sup>o</sup> Edição – Encova Fronteira. 1986.

Rios (2011) contribui com esse debate ao considerar que coordenar é pôr ordem em algo juntamente com alguém. E que, ao organizar pedagogicamente a escola, o coordenador assume a corresponsabilidade pelos bons ou maus resultados dos estudantes. É alguém “que organiza, orienta e harmoniza o trabalho de um grupo, por intermédio de determinados métodos, de acordo com o sistema ou contexto em que se insere” (SOUSA, 2010, p. 95).

Libâneo (2006), compreende que quem coordena assume a responsabilidade de articular, liderar e convergir esforços no sentido de garantir o trabalho em conjunto visando atingir os objetivos e metas estabelecidas. Seguindo essa linha de raciocínio, o autor argumenta que o coordenador pedagógico “[...] responde pela viabilização, integração e articulação, do trabalho pedagógico-didático, em função direta com os professores, em função da qualidade de ensino” (p. 373).

Fortalecendo esse argumento, Rangel (2008, p. 77) diz que; “a coordenação implica criar e estimular oportunidade de organização comum e de integração do trabalho em todas as suas etapas”. Rangel e Ferreira (2011) compreendem a coordenação pedagógica como:

[...] possibilidades de intervenção no processo pedagógico, por meio da organização e da coordenação de encontros de formação docente continuada que ofereça e estimulem estudos e debates críticos-sociais, contextualizados, de modo que se favoreça o conhecimento e a valorização de práticas pedagógicas com princípios, processos e perspectivas emancipadoras (p. 14).

É perceptível que as falas acima situam o trabalho da coordenação pedagógica no campo da coletividade, envolvendo professores, alunos, pais, e demais gestores. Seguindo esse mote, Rangel e Ferreira (2011, p. 16) afirmam que o “[...] ato de “(co)ordenar” define-se pela participação coletiva da equipe docente, do modo que todos, professores e coordenadores, assumam nos estudos e nas ações a relação epistemológica entre o fazer pedagógico e o político”. Isso significa dizer “[...] que assumam na prática o seu compromisso social”.

Alarcão e Tavares (2003, p. 16), conceitua a coordenação pedagógica “como o processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional”. Nesse diálogo do professor com o

coordenador surge as estratégias para encaminhar o acompanhamento da aprendizagem dos alunos, reitera Medina (2003).

Assenta-se, nessa concepção a ideia que o(a) coordenador(a) é alguém a priori com mais formação, com conhecimento mais consolidado, e que, portanto, reúne mais competências relacionadas a sua profissão de professor que poderá orientar os seus pares a ensinar, a tornar-se um bom profissional para que seus alunos aprendam melhor e se desenvolvam mais.

Para Vasconcelos (2013, p. 87):

[...] a coordenação pedagógica é a articuladora do Projeto Político Pedagógico da instituição no campo pedagógico, organizando a reflexão, a participação e os meios para a concretização do mesmo, de tal forma que a escola possa cumprir sua tarefa de propiciar que todos os alunos aprendam e se desenvolvam como seres humanos plenos, partindo do pressuposto de que todos têm direito e são capazes de aprender.

Essa colocação do Vasconcelos, nos leva a pensar que a coordenação pedagógica ao trazer para si a organização do trabalho pedagógico, invocará uma capacidade de liderança na gestão, com vistas a garantir que o PPP seja um instrumento de planejamento democrático e que configure um processo de formação e de tomada de decisões de todos os atores escolares.

Mas objetivamente o que se espera da função da coordenação pedagógica?

Do ponto de vista ético, espera-se o envolvimento com a construção coletiva do projeto político pedagógico da escola e o compromisso com a formação continuada dos professores – elemento importante para atingir o objetivo de socializar a cultura e, nos processos de ensino e aprendizagem, promover a convivência solidária na instituição e intervir na construção da humanidade e da sociedade que queremos (RIOS, 2011, p. 54).

Rios (2011) considera a ética uma das dimensões do trabalho da coordenação pedagógica. Como articulador do trabalho coletivo na escola o(a) coordenador(a) deve buscar estruturar um ambiente favorável a prática do diálogo, das decisões compartilhadas, pautadas nas relações interpessoais éticas, promovendo o aperfeiçoamento da prática pedagógica. Nessa direção, segundo a autora, o termo pedagógico, que adjetiva a função requer uma consciência comprometida com o fazer conjunto a partir do cotidiano da escola.

É nessa esteira que concebemos as possibilidades de contribuição do coordenador pedagógico como o profissional que na unidade escolar

responde fundamentalmente pelo processo de formação continuada dos educadores e pelo projeto de construção da relação entre teoria e prática docentes. É o mediador que articula a construção coletiva do projeto político pedagógico da escola e que, em comunhão com os professores, elabora a qualidade das práticas educativas, favorecendo também, nesse processo, o crescimento intelectual, afetivo e ético de educadores e alunos (BRUNO; ABREU, 2012, p. 105).

Parece ser consenso entre os pesquisadores(as) que a função principal da coordenação pedagógica se divide entre a articulação do projeto político pedagógico da escola e a formação contínua dos professores. Essa centralidade, não significa dizer que deva abandonar as demais atribuições, mas é preciso priorizar sua função de formador, articulador e transformador.

O coordenador é apenas um dos atores que compõem o coletivo da escola. Para coordenar, direcionando suas ações para a transformação, precisa estar consciente de que seu trabalho não se dá isoladamente, mas nesse coletivo, mediante a articulação dos diferentes atores escolares, no sentido da construção de um projeto político-pedagógico transformador. (ORSOLON, 2012, p. 19).

Quando se trata da função da coordenação pedagógica os autores que pesquisam sobre o tema geralmente ressaltam sua amplitude. Zieger (2009, p. 88), citando Rangel (1990) aponta, entre as atribuições da coordenação pedagógica:

(...) planejamento, acompanhamento e avaliação da construção e implementação coletiva do projeto político-pedagógico e de outros projetos, com propostas e temas específicos; coordenação do planejamento e implementação de currículo e programas; apoio didático pedagógico à equipe docente, com especial atenção a práticas de ensino e avaliação que favoreçam a aprendizagem; acompanhamento do fluxo de informações da escola e sua circulação na comunidade, assim como de informações recebidas de outras instâncias do sistema educacional; coordenação de estudo diagnóstico da escola e da comunidade; coordenação de estudo crítico e contextualizado da legislação vigente, orientação, coordenação e acompanhamento de processo de recuperação e atendimento especial a alunos com dificuldades de aprendizagem; coordenação de atividades que propiciem a participação das famílias e seu diálogo com os professores e demais serviços administrativos e pedagógico da escola, como serviço de orientação educacional; coordenação da formação docente continuada, trazendo subsídios de estudo e pesquisa, além de outras atividades do processo e projeto sociopedagógico da escola.

Observa-se então, nas atribuições acima, que os eixos básicos de ação do cotidiano da escola foram destacados: projeto político-pedagógico, currículo e programas; processo de ensino aprendizagem – avaliação - recuperação; relações famílias e a comunidade; formação docente continuada, entre outros aspectos de abrangência didática.

Foram incluídos com destaque também os momentos de estudos colaborativos que a coordenação deve proporcionar a sua equipe docente sobre os problemas e fatos da realidade local, do entorno da escola, como do país e do mundo, estimulando os professores a construir o conhecimento com seus alunos, compreendendo sua origem e sua condição humana.

Contudo, muitas vezes esse profissional é compelido a desempenhar ações no contexto escolar que não são de sua competência. Como vimos nos recortes históricos a supervisão/coordenação pedagógica na sua travessia sofreu uma enorme evolução ao longo dos anos, passando por etapas distintas dificultando uma unidade que resuma claramente os aspectos conceituais. No dizer de Domingues (2014), o estatuto da coordenação pedagógica ainda é disperso.

Para (PLACO, 2010; VASCONCELOS, 2013; ANDRÉ; VIEIRA, 2012; GEGLIO, 2010; dentre outros) não é raro num ambiente escolar encontrar coordenadores(as) realizando atividades que não são de sua responsabilidade. Essa constatação tem raízes históricas. A falta de clareza sobre o papel e as atribuições do cargo são os principais motivos do desvio de função.

Nessa direção, Oliveira e Correa (2011, p. 57) registram:

No decorrer de toda história, o supervisor educacional foi um profissional desvalorizado e sua força de trabalho fragmentada. Perdeu a identidade profissional e ainda não conseguiu construir o seu perfil dentro do novo sistema educacional nacional. É identificado por diversos nomes em diferentes ações, criando não só uma grande confusão como um diferencial dentro da mesma função. Esse cenário se mantém em nossa sociedade atual, em pleno exercício da democracia na sociedade brasileira.

Essa situação acima, segundo as autoras fragilizam o profissional no seu exercício. Silva (2013), alega que a organização da coordenação pedagógica tem ficado à deriva no emaranhado de atribuições, tarefas e demandas que a sociedade contemporânea tem reservado a escola.

O nome é uma representação que constitui um conhecimento ou uma prática. Nos quererres técnicos, sociais e políticos que regem a nossa sociedade, a função do coordenador pedagógico parece ser muitas vezes, contraditória, marcada pela falta de formação adequada, desvio de função, disputa de poder e, conseqüentemente, falta de identidade e fragilização profissional. Parece que o coordenador se esquece de querer ser o que é, para atender ao “querer ser” que o outro quer, e nesse jogo de quererres, se perde entre a liderança e o autoritarismo, entre a direção e o professor, entre a emergência e a formação, entre o afeto e a relação, e entre ele mesmo e a sua função. (MAGALHÃES, 2014, p. 37).

Placco e Souza (2012, p. 15), caracteriza esse movimento dizendo:

No entanto, são justamente essa fluidez e esse movimento que observamos caracterizar a ação dos CPs, que exercem profissão recentemente, normatizada em textos legais (ainda que bastante antiga quanto a função), que têm papel fundamental na escola, sobretudo no que concerne às possibilidades de melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, mas que apresentam com frequência, pouca clareza sobre o significado e a estruturação de seu papel, assim, como sobre suas funções e atribuições. O fato de a normatização da função ser relativamente nova, as recentes mudanças nos cursos de formação inicial específica, no âmbito da graduação, assim como a ausência de formação continuada que promova o desenvolvimento de habilidades específicas à função de CP fazem que esses profissionais recorram a suas experiências como docentes como constituidores de sua identidade de coordenador pedagógico.

Para muitos pesquisadores que investigam ação supervisora, a clareza do papel do coordenador é condição essencial para o bom desempenho do seu trabalho. Para outros estudiosos do assunto, esta pode parecer uma condição limitante da sua ação, tendo seu comportamento orientado pelas normas relativas ao seu papel, conformando-se alienadamente a elas (FERNANDES, 2003). Nessa perspectiva, Fernandes (2003), faz a seguinte advertência:

Se os coordenadores, de forma consciente, crítica e comprometida, não assumirem sua posição na equipe de educadores de sua escola na organização coletiva de um projeto pedagógico que atenda às necessidades concretas da população a que assistem; se eles continuarem levando, de forma acrítica, para a escola, as determinações e os conhecimentos produzidos e selecionados fora dela, em vez de tornar a escola foco de atenção, indo buscar e cobrar nas diferentes instâncias do sistema os elementos que essas podem oferecer para viabilizar esse projeto, terão perdido uma oportunidade histórica de participar da construção social da escola. (p. 119 e 120).

Pelo contexto, as multiplicidades de serviços que são atribuídos ao coordenador pedagógico constituem uma das dificuldades para realização do seu trabalho. Silva Júnior (2003, p. 91), enfatiza que esta situação seja “a razão maior de sua dificuldade em compartilhar com os demais educadores a complexa tarefa da organização coletiva do trabalho na escola pública”.

Mesmo assim, as ações instituintes se impõem, pois é possível visualizar os rabiscos de um movimento criativo, transformador e com traçados próprios, que por não estar instituído, está em processo de construção e conquista do seu próprio espaço. É preciso então, segundo Fernandes (2003) que o coordenador pedagógico defina, com clareza, para si mesmo, que objetivos persegue, que papéis se propõe a desempenhar.

Nessa direção de análise, é necessário um tempo de acomodação das conquistas e avaliação da prática, pois o saber-fazer-bem, vem da procura por respostas, práticas pedagógicas e relações no ambiente escolar que influenciam diretamente no trabalho pedagógico.

#### 4.2 A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA CRÍTICA-REFLEXIVA

A organização do trabalho pedagógico na escola pública atual depara-se com um cenário educacional complexo e que tem relação direta com a profundidade e a velocidade das mudanças na sociedade contemporânea.

As novas configurações das famílias e seu papel na educação dos filhos; o surgimento de novos agentes educadores cujos valores, nem sempre se afinam com a cultura vivenciada na escola; o impacto das Tecnologias da Informação e Comunicação – TIC na produção e circulação de conhecimentos, os novos códigos de comunicação construídos por crianças e adolescentes colocam a escola formal em xeque, uma vez que a mesma não é a única instituição educadora da sociedade.

Somado a isto, a grande quantidade de informações trazidas pelos meios de comunicação de massa e pela internet tem provocado na escola a necessidade de repensar-se, no sentido de que a mesma seja capaz de formar sujeitos que além de acessar as informações, sejam capazes de avaliá-las e de usá-las em benefício próprio e da coletividade, transformando sua vida e a sociedade (OLINDA,2007). Sendo que, “no contexto de uma sociedade caracterizada pela globalização econômica e pela difusão do conhecimento em rede, o papel e a função social da escola, por certo, são redimensionados”. (VIEIRA, 2009, p. 132).

A velocidade da evolução dos conhecimentos, conjugada com a igualmente rápida evolução das necessidades da sociedade vem exigindo de todos uma contínua aprendizagem individual e colaborativa. Na ótica de Alarcão (2011), a denominação de sociedade do conhecimento e da aprendizagem traduz o reconhecimento das competências<sup>18</sup> que são exigidas aos cidadãos de hoje. E acrescenta:

---

<sup>18</sup> Essas novas competências foram apresentadas no início dos anos de 1990 segundo Alarcão (2011), por um grupo de conceituados industriais europeus e incluíam no seu repertório não os conhecimentos (conceitos, métodos, princípios) mas também capacidades (saber o fazer e como) as experiências, contatos (redes de contatos, influência), valores (vontade de agir, acreditar) e poder (físico e energia mental).

Nesta era da informação e da comunicação, que se quer também a era do conhecimento, a escola não detém o monopólio do saber. O professor não é o único transmissor do saber e tem de aceitar situar-se nas suas novas circunstâncias que, por sinal, são bem mais exigentes. O aluno também já não é mais o receptáculo a deixar-se recheiar de conteúdo. O seu papel impõe-lhe exigências acrescidas. Ele tem de aprender a gerir e a relacionar informações para transformar no seu novo conhecimento e no seu saber. Também a escola tem de ser uma outra escola. A escola como organização, tem de ser um sistema aberto, pensante e flexível. Sistema aberto sobre si mesmo, e aberto à comunidade em que se insere. (ALARCÃO, 2011, p. 16 e 17).

São situações novas com as quais a escola e seus atores têm que lidar, mas que não foram e nem estão sendo suficientemente preparados. Mesmo assim, a sociedade ainda confia à escola, parte da educação das suas crianças e adolescentes.

Além disso, a maioria dos professores que estão inseridos nesses contextos são afetados pela pobreza, desemprego, violência, trabalho infantil, drogadição e desigualdades sociais que se concretizam também no espaço escolar. No entanto, continuam sendo os que melhor podem criar situações de aprendizagem que propiciem um movimento formativo, articulando a intencionalidade pedagógica com as condições físicas, os espaços temporais, a fundamentação das disciplinas e os recursos didáticos proporcionando o desenvolvimento cognitivo, emocional e ético dos educandos.

Paradoxalmente, segundo Olinda (2007), o aumento da procura por escolarização, frente as necessidades de uma economia globalizada, exigente e excludente, trouxe para o cerne do debate a necessidade de se garantir a qualidade do ensino e conseqüentemente a certeza de que a escola precisa contextualizar-se para acompanhar a evolução dos tempos e cumprir sua missão na atualidade.

Alarcão (2008), entende que para provocar mudanças na escola é preciso mudar o pensamento sobre ela e refletir sobre a vida que lá se vive, em uma atitude de diálogo com os problemas e constrangimentos, as conquistas e fracassos, mas também em diálogo com o pensamento próprio e dos outros. “Costumo dizer que tem de ser um professor reflexivo numa comunidade profissional reflexiva”, defende Alarcão (2011). Sendo assim, para enfrentar os desafios que emergem desse novo contexto educacional, que segue os ditames neoliberais capitalistas e massificadores, o professor tem de se considerar num constante processo de formação e identificação profissional.

Também nesse novo cenário um outro personagem reaparece como um dos protagonistas, outrora antagonista, responsável pela a formação continuada dos docentes. Este protagonista formador, o coordenador pedagógico, terá que articular todo o elenco da escola para que possa coletivamente desenvolver uma história de sucesso, ou seja, que o processo ensino aprendizagem aconteça sem a vilania da teoria sobre a prática ou da prática sobre a teoria, mas que ambas façam parte de um mesmo enredo.

Pelo visto, a tarefa da coordenação pedagógica é complexa. E quando trazemos para a concretude do dia a dia dos coordenadores pedagógicos das escolas municipais de Maracanaú, inferimos que sua ação deva ser ainda mais desafiadora, tendo em vista que essa função foi recentemente implantada na rede municipal. Dormiram professores e acordaram responsáveis pela formação dos professores.

No Brasil, com a promulgação da LDB 9394/96 em seu artigo 63, a temática da formação continuada de professores é referenciada, bem como o “aperfeiçoamento profissional continuado” em seu artigo 67. Isto posto, as recomendações da nova lei tornam necessária a implementação de investimentos, visando a melhoria da ação pedagógica.

É oportuno frisar que a preocupação com a formação docente tem atravessado décadas. Porém, na década de 1990 essa discussão assume a agenda principal como condição essencial para o crescimento profissional do professor e conseqüentemente alcançar um ensino de qualidade, dando “[...] ênfase no aprimoramento individual da formação que vai exigir desse profissional uma permanente validação através de avaliações as quais ele será submetido para provar que pode ocupar determinado posto ou não”. (SILVA, 2005, p. 188). Logo se vê, a necessidade de se investir na formação inicial e continuada dos professores oferecendo-lhes possibilidades concretas de ampliar seus conhecimentos, rever o que sabe e o que ainda necessita conhecer para aperfeiçoar sua prática.

Assim, mudanças significativas foram implantadas nas políticas de formação de professores, visando principalmente que se tornem professores com habilidades e competências, atendendo o capitalismo atual. “Neste quadro, a formação de professores ganha relevância por sua dimensão estratégica na formação das novas gerações” (Freitas, 2003). Com isso há a justificação de algumas mudanças como a reforma do ensino universitário que abriu espaço para a criação dos Institutos de Ensino Superior (ISEs) e a grande ênfase que está sendo dada a formação continuada. (SILVA, 2005, p. 189).

Na visão do autor a pedagogia da competência limita a ação do professor, na medida em que este é orientado a ensinar apenas aquilo que a criança precisa aprender (habilidades, técnicas, capacidades), caracterizando-se como um processo de instrução do ensino, ratificando o papel do docente, na lógica neoliberal, restringe-se em o que e como ensinar (SILVA, 2005). Citando, Ghedin (2002), Silva (2005) acredita que o trabalho do professor implica em fazer uma atividade intelectual, um saber fazer. Assim, como Ghedin, Silva define o professor como um intelectual transformador, que consegue conectar teoria e prática no exercício de sua função. Isso é possível quando o profissional reflete sobre o seu fazer, pesquisando-o nos contextos nos quais ocorre, dentro de um movimento coletivo, colaborativo e construtivo.

A teorização em torno da escola reflexiva e da formação do professor crítico-reflexivo abre perspectivas para pensarmos a formação do(a) coordenador(a) pedagógico(a) num quadro geral de mudanças na cultura escolar, que ofereça condições a este profissional de perceber, de modo crítico e fundamentado, as múltiplas possibilidades que se apresentam no horizonte de suas funções, sem perder de vista as práticas do cotidiano escolar. Mais do que isso, importa saber como a coordenação pedagógica estará contribuindo para a construção reflexiva do conhecimento profissional dos professores.

Diante do exposto, surge a necessidade de compreendermos como o paradigma reflexivo foi introduzido no meio educacional, sobretudo na formação de professores. Libâneo (2012), situa o aparecimento desse movimento no Brasil no final dos anos de 1970, constando na literatura direcionada a formação de professores. Destaca o autor que a formação e a profissionalização de professores foi um tema que veio junto com as reformas educativas nos anos de 1980, tema que retomaremos mais adiante.

O precursor da teoria do ensino reflexivo foi o filósofo, psicólogo e pedagogo norte-americano John Dewey (1859-1952), que entendia que a aquisição do saber era fruto da reconstrução da atividade humana a partir de um processo de reflexão sobre a experiência, continuamente organizada, refletida ou reconstruída. Sua proposta educativa tinha como centralidade a experiência como meios e meta “[...] a educação, para realizar seus fins, tanto para o indivíduo quanto para a sociedade, deve basear-se em experiência - que é sempre a experiência atual de vida de algum indivíduo” (DEWEY, 1979, p.95).

Não aceitando ser enquadrado na filosofia empirista, Dewey optou em denominar sua filosofia de instrumentalismo. Daí sua insistência em afirmar que as ideias são instrumentos para resolver os problemas e para enfrentar um mundo ameaçador e uma existência precária. O importante para ele é que as ideias estejam coladas com a prática. Coisa que o conhecimento científico não faz, segundo o mesmo. E define pensamento reflexivo como a “espécie de pensamento que consiste em examinar mentalmente o assunto e dar-lhe consideração séria e consecutiva” (DEWEY, 1959, *apud* LALANDA; ABRANTES, 2013, p. 45).

Conhecer para Dewey é uma participação constante nas vicissitudes do mundo que deve ser mudado e reorganizado sem descanso. E no processo educacional o que é fundamental para ele, é o pensar real, despertando nos seres humanos um pensamento efetivo, questionador, desestabilizador capaz de construir um conhecimento alicerçado em base sólidas, o que se torna um desafio para os educadores. Nesse sentido, Dewey (1979, p. 93) adverte que:

(...) experiências, para serem educativas, devem levar a um mundo em expansão da “matéria de estudo”, concebida como sistema de fatos ou informações e ideias. Tal condição somente será satisfeita, quando o educador lança os seus olhos bem à frente e encara cada experiência presente como uma força em movimento, destinada a influir sobre o que serão as experiências futuras.

É pertinente lembrar que independentemente da posição que adotarmos o responsável pela intervenção pedagógica é o professor e como tal ele precisa saber o que fazer e como fazer, uma vez que este profissional não ensina aquilo que ele não sabe, mas aquilo que ele consegue projetar e vislumbrar enquanto indivíduo portador de experiências significativas. A atividade reflexiva é uma postura de cada um diante do mundo, é um olhar crítico diante de uma situação problema e como encaminhar a melhor solução para tal situação, é uma forma de ser professor segundo Dewey. Implica, portanto, por parte dos docentes, numa atitude de avaliar, investigar, repensar, refletir constantemente sobre suas práticas. Deixando claro, que para Dewey, nossa capacidade reflexiva começa a partir de uma situação concreta. Sendo assim, a ação reflexiva coloca em xeque o nosso fazer rotineiro. Ghedin (2005, p. 24), sai na defesa dizendo que:

O pensamento reflexivo nos abre para a realidade, ao mesmo tempo em que amplia nossos horizontes de conhecimento. É no universo reflexivo que se encontra a possibilidade de rompimento com os valores de uma sociedade dominante e injusta. Isto quer dizer que o caminho da cidadania

está na direção da construção de um pensamento reflexivo. Pensar, todo ser humano pensa. Mas pensar reflexivamente não é, ainda, uma tarefa de muitos.

Nessa linha de raciocínio, Lalande e Abrantes (2013) analisando o conceito de reflexão de John Dewey, apontam três atitudes que favorecem a ação reflexiva : **abertura de espírito** (escutar, observar, aceitar as diferentes opiniões, reconhecer as possibilidades de erro, admitir que não é dono da verdade); **responsabilidade** (fazer ponderação cuidadosa das consequências de determinada ação, distinguir entre o que relevante e não relevante); e **empenho** (ser participativo, motivador, apoiante do grupo, ter impulso democrático).

Donald Schon, também norte americano e filósofo foi influenciado pelo sistema de pensamento de John Dewey e trouxe importantes contribuições sobre a reflexão na formação e atuação dos professores, analisando a reflexão que ocorre antes, durante e após a ação.

Sistematizou seus estudos sobre a formação de profissionais em duas obras *The Reflective Practitioner* (1983) e *Educating the Reflective Practitioner* (1987) e que após suas publicações “a ideia do docente como professor reflexivo passou a ser moeda corrente na literatura pedagógica” (COTRERAS, 2003, p. 92). Na primeira, ele critica o paradigma da educação profissionalizante, baseado num racionalismo técnico, modelo hegemônico nas universidades, afirmando que:

As escolas profissionais da universidade moderna, dedicada à pesquisa, estão baseadas na racionalidade técnica. Seu currículo normativo, adotado inicialmente nas primeiras décadas do século XX, quando as profissões especializadas buscavam ganhar prestígio através do estabelecimento de suas escolas em universidades, ainda incorpora a ideia de que competência prática torna-se profissional quando seu instrumental de solução de problemas é baseado no conhecimento sistemático de preferência científico. (SCHON, 2000, p. 19).

Na análise de Schon essa formatação curricular tecnicista de profissionalização é limitante, uma vez que, o profissional competente seria aquele que melhor aplica os conhecimentos produzidos e transmitidos na academia. Nessa direção, Schon (2000) propõe uma nova epistemologia da prática que dialogue com a questão do conhecimento profissional “[...] tomando como ponto de partida a competência e o talento já inerentes à prática habilidosa –especialmente a reflexão-na-ação (o pensar que fazem, enquanto fazem) que os profissionais desenvolvem em situação de incertezas, singularidade e conflito”. (p. 7). Assim:

O maior questionamento ao modelo tecnicista de profissionalização é que quando se esgotam o repertório teórico e os instrumentos construídos como referenciais, o profissional não sabe como lidar com a situação, não há relação entre a teoria e a prática. Considerando que na atividade docente – embora pensada e planejada – emergem situações imprevistas e inusitadas, que requerem reflexão sobre a prática, intervenções e mudanças, a capacidade de questionamentos e de autoquestionamentos é pressuposto para a reflexão, que não existe isolada, mas num processo de procura que dá no questionamento entre o que se pensa, a teoria que orienta a e o que se faz, ou seja, a própria prática. (SILVA, 2012, p. 133).

Se posicionando contra a premissa de que a ciência oferece uma base de conhecimentos suficiente para uma ação racional, como alternativa, Donald Schon propõe uma epistemologia da prática que tenha como ponto de referência as competências que se encontram subjacentes à prática dos profissionais (ALARCÃO, 2013). Schon desenvolve, então, o paradigma do profissional reflexivo como alternativa de formação. Este é focado no saber profissional, na reflexão sobre a ação. E esta reflexão não deve acontecer de forma individual, isolada, mas dentro de um contexto, no caso a cultura escolar e que envolva seus pares. Só assim, ela terá caráter transformador.

Na segunda obra, *Educando o Profissional Reflexivo*, Schon “[...]sintetiza o seu pensamento pedagógico ao defender que a formação do futuro profissional inclua um forte componente de reflexão a partir de situações práticas reais”. (ALARCÃO, 2013, p. 11). A luz do pressuposto reflexivo, inspirado nas ideias de Dewey, valorizando a experiência e a reflexão na experiência, Schon (2000) apresenta as seguintes noções: conhecimento na ação, reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação.

O conhecimento na ação é conhecimento que os professores manifestam na execução da ação. Segundo o autor esse processo é dinâmico, inteligente e resulta da reformulação da própria ação. A reflexão na ação desenvolve-se simultaneamente com a ação (diálogo do pensamento com a situação-problema) e a vai reformulando. Porém, Schon considera que, quando o professor se afasta e analisa a posteriori o processo e a sua própria ação, ele está refletindo sobre a reflexão na ação. Na reflexão sobre a reflexão na ação é caracterizado como um processo que fomenta a evolução do desenvolvimento profissional do professor, quando o mesmo supera o repertório criado. Leva o professor a desenvolver novos raciocínios, novas formas de pensar, de compreender, a buscar um diálogo com outras perspectivas. Em síntese, para Schon é fundamental que o professor

desenvolva a capacidade reflexiva sobre sua prática, ou seja, a partir da ação e de situações reais.

Ghedin (2012), explica o que Schon está chamando de conhecimento, deixando bem claro o que seja epistemologia da prática:

O que Schon está criticando é que o conhecimento não se aplica a ação, mas está tacitamente encarnado nela e é por isso que é um **conhecimento na ação**. Mas isto não quer dizer que seja exclusivamente prático. Se assim o for, estaremos reduzindo todo o saber a sua dimensão prática e excluindo a dimensão teórica. **O conhecimento é sempre uma relação que estabelece entre a prática e as nossas interpretações das mesmas; é a isso que chamamos de teoria**, isto é, um modo de ver e interpretar nosso modo de agir no mundo. A reflexão sobre a prática constitui o questionamento da prática, e um questionamento efetivo inclui intervenções e mudanças (p. 152 grifos nossos).

O trecho acima explica também a articulação dialética entre teoria e prática – conhecida como práxis. Sendo a educação, portanto, um diálogo que integra ação e reflexão. Sendo assim, Ghedin considera que a contribuição de Schon foi fundamental para se pensar a reflexão nas escolas, mas é de acordo que se mude da epistemologia da prática para a epistemologia da práxis (SILVA, 2005).

A práxis compreende uma ação consciente e transformadora, no sentido da igualdade e democracia social, porém fundamentada pela teoria que a organiza e a sistematiza, resultando numa nova ação e na elaboração de uma nova teoria. A prática pedagógica, desarticulada da teoria, resulta em simples ativismo, em uma atividade repetitiva, abstrata e mecânica. De outro lado, a teoria desarticulada desta prática torna-se pura abstração, se constituindo na divulgação de conceitos genéricos e muitas vezes dogmática, reforçando os mecanismos de reprodução social, pela ausência do questionamento e da problematização dos conceitos diante da realidade social, ou seja, os relacionados às questões de poder que permeiam as relações sociais. (MACCARIELLO, 2008, p. 49).

Um educador flexível não se limita à aplicação de regras, estratégias e métodos de ensino; ele precisa ser aberto para perceber as dificuldades dos seus alunos, contextualizar os problemas suscitados, reformular suas estratégias e reconstruir sua ação pedagógica. Essa observação, parte do contexto de algumas críticas de diversos autores direcionadas a perspectiva da reflexão no exercício da docência para a valorização da profissão docente, dos saberes dos professores, do trabalho coletivo destes e das instituições escolares enquanto espaço de formação continuada (PIMENTA, 2012).

De acordo com essa autora, as críticas que mais pesam sobre a abordagem reflexiva residem: a) num desenvolvimento possível de um “praticismo”

decorrente da concepção de só a prática é suficiente para construção do saber docente; b) de um possível “individualismo” oriundo de uma reflexão em torno de si própria; e c) além de um “modismo”, ou seja, a banalização da perspectiva da reflexão, sem critérios, sem considerar os contextos.

Todavia, a partir dessas críticas, é possível pensar estratégias de superação. Nesse sentido, Pimenta (2012, p. 51) apresenta algumas possibilidades a) da perspectiva do professor reflexivo ao intelectual crítico reflexivo, busca da dimensão coletiva, ética; b) da epistemologia da prática à práxis; c) instaurar na escola uma cultura de análise de suas práticas, a partir da tematização das mesmas; d) da formação inicial e dos programas de formação contínua – uma política de formação e exercício docente que valorize os professores e as escolas capazes de pensarem, articularem os saberes científicos e pedagógicos e da experiência com vistas a transformarem suas práticas pedagógicas.

Libâneo (2012, p. 73) entra nessa discussão sugerindo “dois tipos básicos relativamente opostos<sup>19</sup> de reflexividade: a reflexividade de cunho neoliberal e a reflexividade de cunho crítico”. Explica ele, que no campo liberal, “[...] o método reflexivo situa-se no âmbito do positivismo, do neopositivismo, ou ainda, do tecnicismo, cujo o denominador comum é a racionalidade técnica” e no domínio crítico, “[...] fala-se da reflexividade crítica, crítica-reflexiva, reconstrucionista social, comunicativa, hermenêutica, comunitária” (Idem).

Libâneo (2012, p. 89), mesmo com ressalvas ao paradigma reflexivo, admite que:

O programa reflexivo vem trazendo aportes valiosos para a pesquisa como a recusa do professor meramente técnico, a afirmação da prática docente como uma ação consciente e deliberada, a correspondência entre teoria e prática nas ações cotidianas, a aceitação da existência de pressupostos interpretativos e valorativos na atuação e nas decisões profissionais.

---

<sup>19</sup> Explica Libâneo (2012, p. 73) que: alguns leitores estranharão essa expressão “relativamente opostos”, mas isso pode ser explicado. A oposição é, evidentemente, de cunho político, indicando posicionamentos frente a formas de social, econômica, ambiental, compatíveis com ideias de justiça, igualdade, dignidade humana. Mas há que se considerar certas nuances desse projeto: a) a orientação em formação de professores chamada de “prática em oposição à “técnica” tem modulações bastante distintas variando de liberais à críticas, podendo ter posições fronteiriças; b) o termo “reflexividade”, embora não seja propriedade do discurso teórico neoliberal, surgiu no contexto desse pensamento, nem por isso seus sentidos filosóficos se dissolveram, o que significa dizer que certas características do pensamento reflexivo se mantêm nas concepções tanto à direita como à esquerda; c) no âmbito das práticas escolares, comportamentos, atitudes, métodos, procedimentos, não precisam se perguntar se são neoliberais ou críticos para que aconteçam. Embora importe muito a direção de sentido que os professores dão às suas práticas, eles precisam fazer e pensar, adotar métodos, administrar a sala de aula, tomar decisões.

Por certo, no modelo reflexivo, o docente assume o papel de agente social de transformação de ordem epistemológica, social, cultural, política e pedagógica. Ao assumir esse papel estará fortalecendo sua atuação no contexto da escola, da sala de aula e da comunidade, além de envolver-se num processo de construção de sua autonomia pedagógica e pessoal. Barbosa e Ramos (2013 p. 38), comentam que a prática reflexiva “surge como uma estratégia possível de os professores repensarem suas as práticas de ensino, oferecendo oportunidades de volta e revisão de acontecimentos e práticas”. É na reflexão-na-ação que se busca a resolução dos problemas na sala de aula.

Para Lalanda e Abrantes (2013, p. 57), o ensino reflexivo “combina a capacidade de questionar com as atitudes de espírito aberto e os professores terão de ser continuamente monitores, avaliadores e reverem com frequência sua prática” Um professor de mente aberta é aquele que convive com as diferenças, analisa as possíveis alternativas, incita o debate, a crítica, é atento, interagem com os colegas, e promove a construção do conhecimento fazendo uso dos conteúdos formais e estruturados.

Dentre os vários conceitos sobre professor reflexivo, um deles, por nós destacado, aponta que:

Ser professor reflexivo não se esgota no imediato de sua ação docente. Ser professor implica saber quem sou, as razões pelas quais faço o que faço e consciencializar-se do lugar que ocupo na sociedade. Numa perspectiva de promoção do estatuto da profissão docente, os professores têm de ser agentes ativos do seu próprio desenvolvimento e do funcionalismo das escolas como organização ao serviço do grande projeto social que é a formação dos educandos. (ALARCÃO, 2013, p. 177).

Refletir sobre a realidade, embora seja um processo permanente, não se esgota na análise. Implica sempre numa mudança tendo como ponto de partida um questionamento como suporte teórico. Sendo assim, ser professor reflexivo significa um movimento amplo de compreensão do mundo, de si e das coisas. Esse movimento crítico-reflexivo é fundamental que tenha um caráter público, ético, fomentando um ambiente escolar formativo, de aprendizagens cooperativas capazes de dar respostas positivas aos problemas inerentes ao dinâmico processo educativo. Desta forma,

(...) é necessário investir na formação continuada do professor como meio de acesso a conhecimentos, experiências e revisão de práticas, de forma crítica e consciente, sendo a coordenação pedagógica o espaço privilegiado

dessa formação de construção da autonomia e de elaboração do projeto político-pedagógico para se pensar e concretizar caminhos possíveis, numa perspectiva crítico-reflexiva. (SILVA, 2012, p. 134).

Amaral, Moreira e Ribeiro (2013, p. 98), são de acordo que nesse modelo de formação continuada, o coordenador pedagógico “[...] deverá organizar as situações onde o professor possa praticar e confrontar-se com problemas reais, para cuja resolução necessita de reflexão”. A função do coordenador pedagógico será então de viabilizar a aprendizagem, de motivar, valorizar as tentativas e erros do professor e encorajar a reflexão sobre a sua ação.

Postulam as autoras acima citadas que o conceito de ensino reflexivo, indica que os coordenadores pedagógicos devem ajudar os professores a desenvolver a capacidade de reflexão sobre sua prática a fim de melhorarem. Isso porque, embora o termo reflexão seja muito repetido, porém, não é entendido em toda sua complexidade. “O mesmo professor que se diz reflexivo reclama de o fato do coordenador não trazer novidades para serem executadas” (OLINDA, 2007, p. 296).

Nesse contexto, qual seria então, as estratégias de um(a) coordenador(a) pedagógico(a) adequadas ao paradigma reflexivo? Amaral, Moreira e Ribeiro (2013) apresentam algumas estratégias que podem ajudar na formação do professor reflexivo. Com base nas ideias das pesquisadoras referidas elaboramos o quadro abaixo.

**Quadro 5 - Estratégias de formação adequadas a um paradigma reflexivo**

ESTRATÉGIAS	OBJETIVOS
As perguntas pedagógicas	<p>Fazer perguntas que procurem desvendar as forças sociais, culturais e políticas que têm vindo a moldar o ensino que impedem os professores de mudar de práticas mais enraizadas.</p> <p>Principais perguntas – <b>Descrição</b> da prática de ensino: O que faço? O que penso? - O primeiro passo é levar o professor iniciar uma tarefa de reflexão para que ele reorganize a experiência do seu ensino.</p> <p><b>Interpretação</b> das práticas de ensino: O que significa isto? – Levar ao professor vislumbrar a natureza das forças que o levam a agir de modo como age. Identificar as teorias.</p> <p><b>Confronto</b>: Como me tornei assim? – Levar ao professor questionar a legitimação das teorias subjacentes ao seu ensino.</p> <p><b>Reconstrução</b>: Como me poderei modificar? – Pela reconstrução de suas crenças, o professor vai alterar suas</p>

	práticas, apercebendo-se de que o ensino não é uma realidade imutável.
As Narrativas	Os registros permitirão guardar experiências vividas, refletir sobre elas, pela necessidade constante de rever teorias subjacentes a práticas que, ao tomarem-se objetivas e compreendidas por todos, permitem tirarmos lições necessárias para pensarmos nossa vida profissional.
A análise de casos	Como as narrativas, os casos são registros de acontecimentos reais e problemáticos da sala de aula. O estudo de casos promove a colegialidade, a reflexão partilhada, a discussão através das lentes teóricas e a resolução do problema com várias alternativas. (RICHERT, 1992 <i>apud</i> AMARAL, MOREIRA, RIBEIRO, 2013 p. 109).
A observação de aulas	Ajudar aos professores a refletir criticamente sobre o seu ensino; Oferecer ao professor um feedback sobre comportamentos, de modo a poder intervir para melhorar/innovar o seu desempenho; Passar gradualmente, do coordenador para o professor, a responsabilidade de melhorar a prática de ensino; Auxiliar os professores a atingir uma maior compreensão dos princípios e processos instrucionais subjacentes a sua prática de modo a aproximarem as suas representações sobre o seu ensino à realidade desse mesmo ensino. Estrela (1986) citado por Amaral, Moreira e Ribeiro (2013, p. 110) subdivide a observação em observação ocasional (focalizada num determinado aspecto da situação ensino-aprendizagem), sistemática (observa tudo com mais rigor) e observação naturalista (registra tudo que observa em sala de aula).
O trabalho de projeto	Desenvolver capacidades de trabalho em equipe, aproveitamento de recursos do grupo, capacidade de decisão, reflexão sobre a dinâmica pessoal, despertar para questionamentos, sensibilizar para uma metodologia de resolução de problemas e concepção ativa de aprendizagem estabelecendo relações entre teoria e prática.
A investigação-ação	É uma metodologia caracterizada por um permanente dinâmica entre teoria e prática em que o professor interfere no próprio terreno da pesquisa, analisando as consequências da sua ação e produzindo efeitos sobre a prática.

Fonte: Elaborado pelo autor

As estratégias acima descritas, segundo Amaral, Ribeiro e Moreira (2013) servem não só para a formação inicial como também a formação continuada, podendo promover a formação permanente de todos: professores e coordenadores. Ainda lembram que as utilizações dessas estratégias não precisam ser

concomitantes, podendo o(a) coordenador(a) optar por aquela(s) que lhe parece(m) mais adequada(s) a situação de formação.

No entanto, para Olinda (2007), a função supervisão/coordenação pedagógica só pode auxiliar na formação do professor reflexivo se houver interação, interatividade e projeto partilhado. Sabe-se, que “[...] historicamente, a afirmação do especialista deu-se pela desvalorização dos professores, notadamente o saber da experiência”, entretanto, “[...] hoje, o desafio, é desenvolver estratégias que garantam o intercâmbio” (p. 299).

Não custa lembrar que:

A supervisão educacional tem sido tratada usualmente como uma função e, como tal – função -, de forma reducionista e depreciativa da sua imensa responsabilidade no sistema educacional. Por mais que se tente “maquiar” ou argumentar, a supervisão contínua ter o “estigma” do controle burocrático que tanto a caracterizou desde sua origem legitimada pela resolução 02/71. A supervisão educacional é importante componente da gestão da educação que se constrói e legitima na garantia da efetividade do projeto político-pedagógico na escola e das políticas educacionais que planejadas em nível de sistema se efetivam no trabalho escolar. Tratar da supervisão de sistema: formação, experiência e provimento conduz a defender duas teses necessárias e indissociáveis que se constituem no pressuposto e norte da supervisão educacional: a gestão democrática da educação e a formação humana. A supervisão educacional compõe a gestão democrática da educação. Ela é responsável pelo “controle” das políticas educacionais que necessitam ser desenvolvidas com qualidade e construídas coletivamente no espaço escolar. A supervisão educacional é responsável pela formação humana que se realiza na escola (FERREIRA, 2009, p. 114).

Para a autora acima, ação supervisora só pode ser compreendida no contexto da gestão democrática da educação e numa visão ampliada e ressignificada. Significa dizer que a ação da coordenação pedagógica com o passar do tempo deixa de ser uma atividade meramente técnica e controladora e assume uma concepção mais pedagógica concebida como uma co-construção com os professores. Sua ação na contemporaneidade exige uma nova relação de troca, na condução do trabalho cooperativo diário de todos na escola, visando a qualidade de ensino.

Imerso no cotidiano escolar, o(a) coordenador(a) pedagógico(a) passou ocupar um espaço estratégico de mediação do trabalho coletivo, coordenando a gestão das aprendizagens. Nessa concepção, a ação da coordenação pedagógica em um espaço democrático pauta-se pela articulação dos saberes e experiências existentes na escola em busca de mudanças, perseguindo um projeto pedagógico

emancipatório e solidário, em que promova o sucesso acadêmico dos alunos e a formação cidadã dos mesmos.

Alves (2013, p. 7) citando Vieira (1984), descreve o seguinte:

Estava um dia sentado em frente à máquina de escrever a tomar notas sobre Supervisão, quando a máquina soluçou e produziu super-visão. De repente percebi do que se tratava. A qualificação necessária para se ser supervisor era a supervisão. O meu pensamento prosseguiu uma análise da super-visão. Quais as capacidades que a constituíam? Naturalmente pareciam estar todas relacionadas com a visão. Em primeiro lugar, alguém com super-visão teria de possuir uma visão apurada para ver o que acontece na sala de aula. Depois necessitaria de introvisão para compreender o significado do que lá acontece, antevisão para ver o que poderia estar a acontecer, retrovisão para ver o que deveria ter acontecido, mas não aconteceu e segunda-visão para saber como fazer acontecer o que deveria ter acontecido, mas não aconteceu. Como se pode concluir, considero a supervisão uma atividade bastante complexa.

O texto acima possibilita vários olhares à cerca do que seja supervisão escolar/coordenação pedagógica. Mas para a escola do século XXI um olhar se impõe, que a coordenação pedagógica seja vista como parceira, canal de participação efetiva da comunidade escolar superando toda carga autoritária e individualista, outrora pertencente a ação supervisora. E para além disso, que esta função tenha uma visão de totalidade dos aspectos e dos componentes das atividades coordenadas/supervisionadas.

A mesma ainda é vista no meio educacional como um processo hierárquico de inspeção. Parece que a ideia de “controle” está plasmada no imaginário coletivo dos professores. Para uma sociedade controlada, uma educação controlada; para uma educação controlada, um coordenador controlador e também controlado (Silva Júnior, 2003, p. 93).

Desenvolvendo esse raciocínio Silvia Junior esclarece:

Para que esse supervisor se fizesse possível foi lhe dito e sugerido que o controle é sempre atributo dos que decidem, e foi lhe dito e sugerido também que decidir é atributo privativo dos que detêm o poder; foi lhe dito e sugerido ainda que não cabe perguntar como as pessoas chegam ao poder, e foi lhe dito e sugerido também que o poder é inamovível, imperturbável e sábio. Foi lhe dito e sugerido, finalmente, de que a melhor maneira de servir aos homens é ensiná-los a submeterem-se ao poder que determina suas vidas. Essa foi a lição de autoritarismo que o supervisor e a supervisão receberam logo após seu nascimento. (2003, p. 93 ).

Nessa perspectiva, Alarcão e Tavares (2003), fazem um alerta no sentido de que a ação da coordenação pedagógica, não seja mal-entendida, não se

transforme em “inspeção e avaliação” numa perspectiva de poder sobre os outros. E, em termos de abertura para um novo paradigma, Vasconcelos (2013), propõe passar de “super”-visão para “outra visão”. Daí nossa insistência de chamá-la nessa pesquisa de coordenação pedagógica.

Esta outra visão supervisiva, é possível segundo Alarcão e Tavares (2010), num contexto mais abrangente de escola, entendida como lugar e tempo de aprendizagem, norteada pela finalidade de educar, que se concretiza num grande plano de ação: o projeto educativo. É esta escola que se pensa através dos seus atores, mais contextualizada, dinâmica, inclusiva, aberta à diversidade cultural, flexível e livre, que os autores referidos chamam de escola reflexiva.

Uma escola reflexiva é, pois, uma escola inteligente, autônoma e responsável que decide o que deve fazer nas situações específicas da sua existência e registra o seu pensamento no projeto educativo que vai pensando para si e experienciando. Só essa escola, situada e reativa, caracterizada pela sua sensibilidade aos índices contextuais, é capaz de agir com flexibilidade e resiliência nos contextos complexos e difíceis, diferenciados e instáveis que hoje caracterizam as situações das organizações escolares. Só através desta situação dialogante com a própria realidade que lhe fala, é que a escola será capaz de agir adequadamente. (ALARCÃO E TAVARES, 2010, p. 133).

Nesse sentido, uma escola que tem a capacidade de se questionar para analisar, projetar e desenvolver requer, portanto, profissionais com perfil reflexivo. A função da coordenação pedagógica nessa escola que tem um projeto orientador construído coletivamente e autonomizante “[...] jamais poderá ser de controle burocratizado do trabalho do professor, nem da cumplicidade pseudo amigável, que não ouve, não vê e não fala”, e, portanto, “[...] condena a ação pedagógica escolar à esclerose, à inutilidade e à banalização a-teorética, em nome de um espontaneísmo descompromissado”. (OLINDA, 2007, p. 295 e 296).

A redefinição da coordenação pedagógica para século XXI deve ser pensada num quadro mais ampliado, que se centra na totalidade da escola, envolvendo tantos aspectos materiais, físicos e organizacionais, quanto aspectos de ordem pedagógicos e relacionais, tendo em mente que numa escola que sabe onde está e para onde quer ir, constituídas de pessoas animadas os (as) coordenadores(as) devem ser agentes transformadores.

O que é o coordenador pedagógico reflexivo, afinal? Alarcão (2013, p. 8) esclarece que o supervisor/coordenador reflexivo:

É o formador que [...] analisa, numa postura prospectiva, interativa e retrospectiva, as implicações da sua atuação não só no nível técnico e prático, mas também crítico ou emancipatório, para ser o agente do desenvolvimento autonomizante do professor. É a pessoa que sabe adaptar, à sua autoformação, as estratégias de formação reflexiva que usa com os formandos. É o profissional que procura a resposta para os problemas que se lhe colocam na encruzilhada dos fatores que tornam compreensível o próprio problema.

Pelo visto, o coordenador pedagógico tem um grande desafio nos dias atuais, o de reescrever sua história pautado nos princípios democráticos, comprometido com sua transformação pessoal e profissional com vistas a promover uma educação de qualidade e emancipatória. Sendo assim, a escola atual exige da coordenação pedagógica novas práticas e novas posturas embasadas por teorias que devem dar sustentação ao seu saber e ao fazer pedagógico, sobretudo no enfrentamento dos problemas advindos da sala de aula.

Deste modo, a coordenação pedagógica implica:

Uma visão de qualidade, inteligente, responsável, livre, experiencial, acolhedora, empática, serena e envolvente de quem vê o que se passou antes, o que se passa durante e o que se passará depois, ou seja, de quem entra no processo para o compreender por fora e por dentro (ALARCÃO e TAVARES, 2003, p. 45).

Tudo isto indica que a função da coordenação pedagógica se caracteriza por gerir relações entre pessoas, entre saberes e entre agir e conhecer. Para tanto possui um conhecimento abrangente a respeito das atividades de quem ensina e das diversas formas de encaminhá-las, considerando as condições de existência dos que aprendem (alunos).

Salientamos ainda que, ao redefinir o objeto da supervisão/coordenação pedagógica, Alarcão e Tavares (2003), direcionam para o desenvolvimento qualitativo da escola e dos que nela realiza o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa através de aprendizagens individuais e coletivas. “Ao pretender essa responsabilidade para o coordenador pedagógico/supervisor, não pretendo enquadrá-lo num modelo taylorista de eficiência e eficácia a todo custo” (ALARCÃO, 2008, p. 52).

Logo, o objetivo da coordenação pedagógica não é apenas o desenvolvimento do conhecimento; visa também o desabrochar de habilidades reflexivas e a mudanças de atitudes, contribuindo para uma prática de ensino mais

comprometida, mais equilibrada, mais autêntica e eficaz, enfatiza Alarcão e Tavares (2003).

Por fim, Ghedin (2012) considera que o processo reflexivo não surge por acaso, pois é fruto de uma longa jornada de formação que se estende pela vida, significa a forma de cada um compreender o seu estar no mundo. Portanto,

A tarefa primordial de um processo reflexivo no ensino é a de proporcionar a si e a toda a educação um caminho metodológico que possibilite a formação de cidadãos autônomos. Isto se concretiza por meio de um processo crítico reflexivo. Educar para e na reflexão é a tarefa essencial do presente, caso quisermos construir uma sociedade e uma humanidade distinta desta marcada radicalmente pela exploração. A busca de tal possibilidade passa por uma mudança de postura diante do mundo, das coisas e dos outros. Tal situação impõe e imprime a construção de uma metodologia que possibilite a sua sistematização no espaço de ensino. Formar mentes reflexivas é lançar-se num projeto de inovação que rompe com as formas e modelos tradicionais de educação. (p. 168).

Nesse sentido, a coordenação pedagógica se apresenta como campo privilegiado para a formação de professores, principalmente quando toma para o si a construção do PPP, metodologia que se for utilizada de forma coletiva torna-se um espaço vivo de reflexão do trabalho educativo. É na construção do PPP que a coordenação pedagógica se encontra com seus três eixos principais: articulação, formação e transformação.

#### 4.3 A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA EM TEMPOS DE GESTÃO POR RESULTADOS

De acordo com a literatura pesquisada, na década de 1990 do século XX, o papel do estado brasileiro enquanto implementador de políticas públicas foi revisado, trazendo consequências principalmente para o campo das políticas educacionais. Estas, por sua vez, em âmbito internacional, passavam por intensas mudanças, impulsionadas pelo processo de globalização, objetivando sintonizá-las ao modelo neoliberal.

(...) a introdução de reformas educativas constitui uma tendência internacional, decorrentes de necessidades e exigências geradas pela organização produtiva no âmbito das instituições capitalistas. Essas reformas expressam uma tendência nos seguintes termos: novos tempos requerem nova qualidade educativa, implicando mudanças nos currículos, na gestão educacional, na avaliação dos sistemas e na profissionalização dos professores. Com esses temas amplos, os sistemas e as políticas educacionais introduzem estratégias como descentralização, autonomia das escolas, reorganização curricular, novas formas de gestão e direção das

escolas, novas tarefas e responsabilidades do professorado. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2006, p. 35).

O discurso recorrente da época, não só no Brasil, mas em outros países da Europa e da América Latina, estimuladas e mediatizadas por organismos internacionais, se assentava na ideia de que o Estado estava em crise e que era preciso se adaptar as mudanças do mundo sem, entretanto, perder a eficiência na gerência das políticas públicas. Para Lima (2004, p. 25), pelo menos até a década de 1990, toda política pública, “mantinha uma articulação estreita com o Estado como mantenedor dos serviços públicos”. Portanto, principalmente as políticas sociais utilizadas para atenuar as desigualdades, perdem essa característica frente a redefinição do Estado brasileiro. Dentro destas, a política educacional ganha centralidade, por ser força motriz de desenvolvimento.

A política educacional costuma ser compreendida como ação por excelência do Estado, razão pela qual já foi definida como “o governo em ação” (SOUZA, 2003). Isto significa dizer que para bem entendê-la, é preciso atentar para iniciativas concebidas e conduzidas pelas instâncias de Poder Público – União, Estados, Distrito Federal e Municípios. (FVC, 2013, p. 20).

Na visão da política neoliberal, a crise e o fracasso da escola pública era decorrente da incapacidade administrativa e financeira de o Estado gerir o interesse público. Peroni (2006, p. 11), esclarece o fundamento do pensamento dominante da época:

Para a teoria neoliberal, não é o capitalismo que está em crise, mas o Estado. A estratégia, portanto, é reformar o Estado ou diminuir sua atuação para superar a crise. O mercado é que deverá superar as falhas do Estado; assim, a lógica do mercado deve prevalecer, inclusive no Estado, para que ele possa ser mais eficiente e produtivo. Mas apesar de hegemônica, essa não é a única teoria para a crise.

Para Peroni (2006), a crise no Estado é uma consequência da crise estrutural do capital, e não a causadora da crise como querem os neoliberais. E que, “[...] as estratégias de superação da crise, como o neoliberalismo, a globalização, a reestruturação produtiva e terceira via, é que estão redefinindo o papel do Estado” (p. 12). Nessa linha de pensamento, é possível inferir que as reformas educativas propagadas em vários países do mundo estavam alinhadas com a recomposição do sistema capitalista mundial e com as orientações dos organismos financeiros internacionais, sobretudo o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI) (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2006).

Na perspectiva de políticas globais, é oportuno mencionar que agentes internacionais, a exemplo de instituições financeiras, como o Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), assim como organismos das Nações Unidas, em particular a Unesco e o Unicef, tiveram uma contribuição significativa na configuração das políticas que marcam o cenário educacional do século XXI no país. Outras vozes também se fazem ouvir neste contexto; publicações da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e de outras agências sintonizadas no caráter estratégico da educação na sociedade em rede acabam por trazer aportes à reflexão sobre política educacional brasileira. (FVC, 2013, p. 20).

No Brasil, o Estado passa por reformas que redireciona o seu papel, objetivando se ajustar às mudanças internacionais conforme as estratégias traçadas pelo capital, que busca mais uma vez a superação da crise (CAMINI, 2006). Segundo Libâneo (2001, p. 203), “foi muito em função disso que foram tramadas as reformas educativas em vários países do mundo, primeiramente na Inglaterra e Estados Unidos no início dos anos 80, depois estendidas praticamente no mundo todo”. A saída apontada para a famigerada crise fiscal do Estado seria a implementação do Estado mínimo, reduzindo drasticamente as intervenções deste no atendimento as demandas sociais ao mesmo tempo que restringia as condições de manutenção e qualificação da oferta já existente.

Oliveira (2009, p. 95), apoia as ideias acima quando avalia que “a tentativa por parte do Estado de capitanear o processo de mudanças na educação, que ocorre na década de 1990, será fundada no discurso da técnica e na agilidade administrativa”, objetivando claramente “modernizar a gestão educacional, consideradas ineficientes e burocráticas, quer no âmbito dos ministérios e secretarias, quer no âmbito escolar” (CASTRO, 2007, p. 116).

De acordo com Oliveira, Fonseca e Toschi (2004), tais mudanças gravitavam geralmente na estrutura do sistema educativo, em seu conjunto, motivadas pela lógica econômica, com vistas a racionalização de custos e eficácia operacional. Assim, sob a égide do mercado e do receituário neoliberal inicia-se na década de 1990, o processo de redefinição do estado brasileiro,

proposta pelo então criado Ministério da Administração e Reforma do Estado (Mare) tinha como objetivo dotar o país de governabilidade através da transição programada de um tipo de administração pública burocrática, rígida e ineficiente, voltada para si própria e para o controle interno, para uma administração pública gerencial, flexível e eficiente, voltada para o atendimento a cidadania. (BAZZO, 2006, p. 30 *apud* BRASIL, 1995).

Dentro desse contexto, o Ministério da Administração e Reforma do Estado - MARE foi criado em 1995, pelo presidente Fernando Henrique Cardoso, com o objetivo de elaborar o Plano Diretor da reforma do aparelho Estado brasileiro. Tal Plano foi idealizado pelo ministro Luiz Carlos Bresser Pereira. A ideia era trazer de volta o Estado para suas funções básicas de regulador e avaliador, um Estado gerencial que reduzisse os custos e aumentasse a eficiência e a qualidade dos serviços prestados, isso porque, para o novo liberalismo o Estado vinha se desviando de suas funções e ampliando sua presença no serviço público.

Mas, antes de adentrarmos na reforma educacional brasileira, se faz necessário conhecer as principais características da administração pública gerencial apresentadas pelo ministro citado, que nos permitem ter uma compreensão melhor do que seja o Estado gerencial nos moldes operante brasileiro:

- a) orientação da ação do Estado para o cidadão-usuário ou cidadão-cliente;
- b) ênfase no controle dos resultados através dos contratos de gestão (ao invés de controle dos procedimentos);
- c) fortalecimento e aumento da autonomia da burocracia estatal, organizada em carreiras ou corpos de Estado, e valorização do seu trabalho técnico e político de participar, juntamente com os políticos e a sociedade, da formulação e gestão das políticas públicas;
- d) separação entre as secretarias formuladoras de políticas públicas, de caráter centralizado, e as unidades descentralizadas, executoras dessas mesmas políticas;
- e) distinção de dois tipos de unidades descentralizadas: as agências executivas, que realizam atividades exclusivas de Estado, por definição monopolistas, e os serviços sociais e científicos de caráter competitivo, em que o poder de Estado não está envolvido;
- f) transferência para o setor público não-estatal dos serviços sociais e científicos competitivos;
- g) adoção cumulativa, para controlar as unidades descentralizadas, dos mecanismos (1) de controle social direto, (2) do contrato de gestão em que os indicadores de desempenho sejam claramente definidos e os resultados medidos, e (3) da formação de quase-mercados em que ocorre a competição administrada;
- h) terceirização das atividades auxiliares ou de apoio, que passam a ser licitadas competitivamente no mercado. (PEREIRA, 1997, p. 41).

Podemos constatar que essas características delineadas pelo ministro Bresser Pereira serviram de base para imprimir um “formato gerencial a administração pública, tornando-a mais apta para atuar com mais eficiência, ou seja, com a capacidade de alcançar maiores resultados com menor custo para o Estado” (FONSECA, 2009, p. 187), sobretudo no que diz respeito a descentralização da educação básica. Ball (2005), destaca o gerencialismo como o principal instrumento que tem provocado mudanças na estrutura dos serviços públicos fomentando uma

cultura empresarial competitiva. No campo educacional, o gerencialismo além de modificar a organização da escola, afeta também a subjetividade dos professores através dos mecanismos de controle. Ball (2005, p. 544), ressalta que “o gerencialíssimo desempenha o importante papel de destruir os sistemas ético-profissionais que prevaleciam nas escolas, provocando sua substituição por sistemas empresariais competitivos”.

Em suma, segundo Castro (2007, p. 124):

A reforma gerencial, caracteriza-se pela busca da eficiência, pela redução e controle dos gastos e serviços públicos, bem como pela demanda de melhor qualidade e descentralização administrativa, concedendo-se, assim, maior autonomia às agências e departamentos. Exige-se dos gerentes habilidades e criatividade para encontrar novas soluções, sobretudo para aumentar a eficiência utilizando, para tanto (entre outras estratégias), a avaliação do desempenho. Há preocupação, portanto, com o produto em detrimento o processo.

Os primeiros passos dados no Brasil, em direção a reforma educacional se deu com a elaboração e divulgação do Plano Decenal de Educação para Todos no período de 1993-94, acompanhando as tendências do capitalismo contemporâneo (LIBÂNEO, 2001). Através desse plano, o governo brasileiro cumpria seu compromisso firmado na Conferência Mundial de Educação para Todos, ocorrida em março de 1990, em Jomtien, Tailândia, que era implementar mudanças na gestão da educação, no sentido de modernizá-la, orientada para resultados ou produtos (UNESCO, 1993). Para essa conquista, “fazia-se necessário a substituição dos modelos centralizados de gestão por estruturas descentralizadas que criassem espaços para colegiados e para a participação da comunidade escolar no processo decisório. (CASTRO, 2007, p. 116). A cerca desse novo modelo de gestão proposto, Tabora (2009, p. 79) revela que:

Esse não é o modelo de gestão escolar preconizado pelos grupos progressistas e pelos movimentos sociais da educação, ao defenderem a participação política e social dos diferentes segmentos nas formulações das políticas educacionais. A participação defendida por estes movimentos volta-se para a necessidade de uma educação emancipadora; com uma práxis pedagógica baseada na reflexão e na ação, porque, mais importante do que levar todas as crianças para a escola, é possibilitar-lhes acesso a um ensino direcionado à emancipação do homem e à politização da sociedade. Nesta perspectiva, a gestão escolar assume, segundo Sander (1995), um enfoque cultural em que os critérios de eficiência, eficácia e efetividade presentes nas práticas da administração escolar, passam a ser analisados e utilizados, tendo como eixo norteador, a relevância.

Contudo, segundo Libâneo (2001, p. 203) medidas mais concretas no sentido de implantar essa nova forma de gerir a escola pública, foram divulgadas pelo governo Fernando Henrique Cardoso, no seu primeiro mandato através do programa denominado Acorda Brasil: Está na hora da escola, no qual destacaram os seguintes pontos:

**Reforma Institucional:** redefinição das responsabilidades do Ministério da Educação - MEC, revisão de padrões de financiamentos e repasses de recursos aos municípios e estados;

**Estabelecimento de novos padrões de gestão:** descentralização, autonomia das escolas, participação da comunidade;

**Educação básica:** ampliação do acesso, conteúdo curriculares básicos e padrões de aprendizagens a nível nacional, formação de professores, ensino a distância, sistema nacional de avaliação do desempenho das escolas e dos sistemas educacionais, padrões de qualidade para o livro didático, descentralização da merenda. (Grifos nossos).

Libâneo (2001) ao observar os pontos acima, verifica que o programa educacional brasileiro está em consonância com a reforma ocorrida no plano internacional, uma vez que seguem as orientações das agências internacionais: financiamento, descentralização, participação da comunidade, formação de professores, currículo, avaliação, controle e gestão.

A partir dessas diretrizes e princípios inspirados no ideário neoliberal, impõe a necessidade de modernização da administração das políticas públicas na educação, o que se traduz em Gestão por Resultados (GPR). Maia e Ramos (2016, p. 1) confirmam essa tendência na educação dizendo que:

O Governo Brasileiro vem adotando nos últimos anos a tendência internacional no que se refere às políticas públicas em Educação. Do Estado que toma para si a responsabilidade àquele que implanta ideias influenciadas pelo contexto reformista, o governo insere a Gestão por Resultados (GPR) e da qualidade total como fundamento para a formulação de políticas educacionais que visam à busca de resultados a serem apresentados para a sociedade como produto do trabalho da gestão pública. Ideias como eficiência e eficácia, *accountability*, metas, planejamento estratégico e avaliações externas são exemplos da presença da GPR na educação.

Eles confirmam ainda, que esse modelo de Gestão por Resultados começou a ganhar visibilidade no Brasil com a criação do MARE, já referido e, que no campo educacional visava obter eficiência, eficácia e qualidade no processo pedagógico, dando ênfase sobre a gestão, a organização escolar, desempenho dos

sistemas e das escolas, com a efetivação de programas gerenciais de qualidade total<sup>20</sup>.

Ao fazerem um estudo sobre o termo Gestão por Resultados, Maia e Ramos (2016, p. 2) identificam que sua origem “[...] está relacionada à introdução da Nova Gestão Pública-NGP (*New Public Management*), na década de 1980, em sintonia com a ascensão da teoria neoliberal, propondo transformações no Estado e buscando uma gestão orientada para os resultados”. Identificaram, ainda, a Inglaterra, Alemanha, Estados Unidos e Canadá como os países de referência para a implementação da Gestão por Resultados - GPR.

Para melhor entendermos a GPR na educação utilizaremos o conceito de Gomes (2009, p. 69):

Gestão por Resultados podemos entender então o ciclo que começa com o estabelecimento dos resultados desejados, a partir da tradução dos objetivos de governo; prescreve o monitoramento e a avaliação do desempenho da organização ou da política pública a partir do alcance desses resultados; e retroalimenta o sistema de gestão, propiciando ações corretivas decorrentes dessa avaliação.

Daí a GPR implicar, na elaboração de diagnóstico, a definição de objetivos estratégicos e a criação de indicadores, a partir dos quais seu desempenho possa ser avaliado para então reorganizar suas ações. Como exemplo, podemos citar o Plano de Desenvolvimento da Escola - (PDE), implantado desde 1997 nas escolas públicas brasileiras como parte do Programa Fundescola<sup>21</sup>, “[...] oriundo de um acordo de financiamento entre o Banco Mundial(BM) e o MEC, desenvolvido em

---

<sup>20</sup> Na década de 1980 a Gestão da Qualidade Total ou o Círculo da Qualidade Total/Círculo de Controle da Qualidade foram difundidos nas empresas brasileiras. Descentralizam-se responsabilidades para instâncias inferiores, no entanto, isto é feito mediante o desenvolvimento de métodos de controle e fragmentação do saber. O controle é baseado em números e índices que expressam conteúdos e significados; o plano de ação é baseado em responder as questões: O quê? Quem? Quando? Por quê? Onde? Como? Quanto? A organização do espaço de trabalho é baseada na técnica dos 5S: senso de organização, senso de limpeza, senso de higiene, senso de autodisciplina e senso de ordenação. A transposição do método de empresa para a escola pública aconteceu no final de 1990 para solucionar o problema do fracasso escolar (MACÊDO, 2011, p.92 *apud* AMARAL, 2010).

<sup>21</sup> O Fundescola ancora-se nos princípios de equidade, compreendida como a busca da igualdade de oportunidades, levando-se em conta o grande número de carentes educacionais e as áreas educacionais críticas; a efetividade, como alcance máximo dos resultados, pela conjugação dos critérios de eficiência (realizar o máximo como o mínimo de meios) e eficácia (realizar a coisa certa, atuando na causa fundamental dos processos). Constitui-se ainda um dos princípios do Fundescola a complementariedade, segundo o qual privilegia-se o desenvolvimento de ações que funcionam em sinergia com outras iniciativas e programas governamentais de educação, entre eles, o Programa de Dinheiro Direto na Escola (PDDE); Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb); Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef). (OLIVEIRA, FONSECA E TOSCHI, 2004, p. 35 *apud* MEC /FUNDESCOLA, 2002).

parceria com as secretarias estaduais e municipais de educação” que tinha como objetivo o “[...] desenvolvimento da gestão escolar, com vistas à melhoria da qualidade das escolas de ensino fundamental e à permanência das crianças nas escolas públicas, nas regiões Norte, Nordeste e Centro Oeste” (OLIVEIRA; FONSECA; TOSCHI, 2004, p. 35).

De acordo com os pesquisadores acima, os estados e municípios e principalmente, as escolas são orientadas a adotarem a metodologia de planejamento estratégico, que leve à racionalização, à eficiência e a eficácia da gestão e do trabalho escolar. Eles, contextualizam esse movimento dizendo que:

A partir da última década do século XX, fortaleceu-se uma tendência mundial à formulação de propostas para o desenvolvimento da gestão educacional, especialmente no âmbito da educação básica. São recorrentes os apelos para a eficiência e a eficácia do sistema educacional e, particularmente, da escola; as instituições públicas são exortadas a trilharem novos caminhos organizacionais, na linha da “autogestão”, e que as aproximem das congêneres do setor privado. Multiplicam-se as propostas de avaliação do desempenho escolar, medido pelo rendimento dos alunos em testes padronizados, professores são estimulados a participar de atividades que não se limitem à sala de aula, mas que destinem à própria organização da escola como um todo. (OLIVEIRA; FONSECA; TOSCHI, 2004, p. 21)

Os autores supracitados analisam que essa tendência invade a rotina escolar estabelecendo uma nova cultura organizacional “[...] ancorada pelo tripé composto por estratégias de descentralização, autonomia e liderança no âmbito escolar” (idem, 21) sendo a gestão como uma estratégia eleita para conduzir o conjunto de reformas iniciadas. Nessa linha de raciocínio, a gestão passa ser “concebida como um conjunto de intervenções, mudanças e processos com certo grau de intencionalidade e sistematização, com vistas a modificar políticas, atitudes, ideias, culturas, conteúdos e modelos organizacionais”. (OLIVEIRA; FONSECA; TOSCHI, 2004, p. 22).

Aos poucos, no âmbito educacional, os conceitos de produtividade, eficácia, eficiência oriundos das teorias administrativas foram sendo transportadas e absorvidas pelo campo pedagógico. De acordo com Macêdo (2011, p. 94) citando Ball (2005), os elementos gerenciais adaptados à educação apresentam-se com a seguinte configuração:

As instituições escolares precisam ser gerenciadas;

A aprendizagem é rerepresentada como o resultado de uma política de custo-benefício; o êxito é um conjunto de “metas de produtividade”;  
 Os professores são transformados em produtores/fornecedores, empresários da educação e administradores, e ficam sujeitos à avaliação e análise periódicas e a comparações de desempenho;  
 As disciplinas são elencadas para competição, eficiência e produtividade;  
 Ensinar constitui apenas um trabalho, um conjunto de competências a serem adquiridas;  
 A prática da sala de aula cada vez mais é “remodelada” para responder às novas demandas externas;  
 Muda-se o local de controle da seleção de pedagogias e currículos;  
 Os professores são considerados técnicos em pedagogia.

A gestão orientada para os resultados é uma tecnologia de gestão em consonância com as administrações públicas gerenciais adotadas por diferentes governos, em especial, no que tange as políticas sociais, focando os resultados. O paradigma gerencial passa a ser visto como o caminho seguro para garantir a qualidade de ensino com a conseqüente eliminação do fracasso escolar. Para fortalecer essa ideia, as políticas neoliberais passam a alertar para a “má” utilização dos recursos públicos e a necessidade de a sociedade civil participar dos mecanismos de controle, monitorando a distribuição e aplicação dos recursos destinados às políticas sociais. Logo, passa a exigir do governo um permanente aprimoramento de seus processos, projetos e atividades, prestando contas sobre os mesmos à sociedade.

Todavia, na década de 1990, com as reformas educacionais propostas pela política neoliberal, a participação toma outra conotação. Essas reformas explicitam a incompetência do Estado, na gestão das políticas sociais, em especial, no tocante à educação, demonstrando que a ampliação quantitativa da educação não foi acompanhada da qualidade necessária ao desenvolvimento econômico e social do país. E, que o Estado é incapaz de desenvolver um acompanhamento sistemático dos sistemas de ensino. Diante disso, a população é “convidada” a se integrar às escolas para acompanhar e fiscalizar a aplicação dos recursos repassados para a Unidade Executora, a elas instituídas. (TABORDA, 2009, p. 70).

Acerca ainda da participação da sociedade civil, Taborda deixa claro que:

As reformas educacionais, propostas pelo governo neoliberal, na década de 1990, ressaltam a importância da participação da sociedade tanto na manutenção quanto na gestão dos sistemas de ensino. A participação adquire caráter funcionalista e se volta para a eficiência e eficácia das ações educativas. Embora essas propostas explicitem a importância da participação e da gestão democrática na gestão escolar, implicitamente, visam atender aos interesses do mercado com a retirada do Estado e suas funções mantenedoras, resguardando-lhe apenas a função supletiva e distributiva. Passa-se a valorizar o planejamento local, bem como as gestões escolares inovadoras, criativas e eficazes que, explorem as potencialidades da escola e da comunidade local, utilizando para isso, o mínimo de investimento do Estado. (2009, p. 70).

Desta análise, percebemos que embora a participação seja uma das condições principais para que ocorra a gestão democrática no interior das escolas, porém as estratégias neoliberais visando a participação da comunidade escolar e local na gestão da escola, não estão tão embasadas com os princípios democráticos e sim, em motivos de ordem econômica objetivando minimizar a ação do Estado junto as políticas sociais. Percebemos também que na verdade aconteceu uma transferência de responsabilidades do Estado para as instâncias menores (re)veladas com o discurso de que a comunidade escolar e local tem autonomia administrativa, financeira e pedagógica para decidir os rumos da escola. No entanto, nada é decidido sem perder de vista as diretrizes nacionais, estaduais e locais. Muitas vezes os espaços decisórios na escola serviram apenas para legitimar o que é determinado pelos órgãos centrais.

Diante disso, é importante ressaltar que a participação da comunidade escolar e local nos destinos da escola não deve significar jamais a desresponsabilização do Estado com suas obrigações acerca da educação. Dessa conjugação entre Estado e Sociedade, aposta-se na promoção de uma política de responsabilização ou *accountability*<sup>22</sup>. Dantas (2015, p. 40) descreve como esse conceito acontece na prática:

Após a aplicação de uma avaliação, os atores do processo avaliativo recebem seus resultados. Escola e sua equipe gestora passam a trabalhar os dados com o propósito de potencializar seus esforços no contínuo crescimento e desenvolvimento dos alunos e da escola em geral. A divulgação dos resultados é um dos fatores que estimula a transparência e verdadeira identidade da escola através de sua ampla publicação. Mas também pode gerar uma “política de responsabilização” dos atores envolvidos, isto é, o trabalho direcionado de suas ações para a conquista de resultados positivos com base no sentimento de responsabilidade.

Gremaud e Fernandes (2009, p. 6) destacam alguns elementos comuns dos chamados programas de *accountability* que sinalizam para uma sintonia fina com o relato visto acima:

---

<sup>22</sup> O termo *accountability* educacional é proveniente da língua inglesa e vem sendo traduzido como prestação de contas e responsabilização. Neste caso, a prestação de contas se refere ao processo pelo qual os sujeitos informam e/ou exigem informações acerca do uso dos recursos – financeiros, humanos, materiais, etc. – para a obtenção de um determinado objetivo. A responsabilização está intimamente associada à prestação de contas, uma vez que ser responsável por um processo ou um resultado implica – sobretudo no setor público em uma sociedade democrática – em ter que prestar contas dos resultados e do uso dos recursos aplicados. (VIDAL; VIEIRA, 2011, p. 425).

1. Ênfase no aprendizado dos alunos, o qual pode ser aferido por testes padronizados. Os indicadores para *accountability* podem incluir outras informações (e.g. frequência, evasão e alguma medida da qualidade e quantidade dos insumos escolares), mas o destaque é dado aos resultados dos testes padronizados.
2. Professores, diretores e gestores são co-responsáveis pelos resultados de seus estudantes e, assim, eles devem, ao menos em parte, responder pelo desempenho dos estudantes nos exames.
3. Presença de um sistema de incentivos para que os responsáveis pela educação dos estudantes moldem suas ações com o objetivo de que seus alunos obtenham bons resultados nos exames. Esse sistema de incentivos envolve, necessariamente, a publicidade dos resultados dos testes por unidade de *accountability* (sistemas educacionais, escolas e, em alguns casos, até por professores individuais). O sistema de incentivos pode conter, ou não, prêmios e punições atrelados aos resultados dos alunos.

Com base no exposto, observamos que essa política de responsabilização impacta logo no cotidiano da escola, sobretudo na metodologia de trabalho de professores e gestores. É o olhar do Estado que se materializa no interior da escola através das avaliações externas<sup>23</sup>. “Sob o discurso da transparência e da satisfação ao cliente cria-se um Estado regulador que, mediante as políticas de resultados, amplia o seu controle social na “intenção” de promover maior eficiência na gestão pública”. (MAIA; RAMOS, 2016, p. 4). Isso significa segundo Oliveira, Fonseca e Toschi (2004, p. 23), que gestores, coordenadores e professores “deverão construir condições para que as propostas sejam absorvidas ou ressignificadas em prol do trabalho administrativo e pedagógico”.

De acordo com Ball (2005), esse foco excessivo nos resultados e nos indicadores de desempenho do processo educacional, são práticas de uma outra tecnologia de gestão, associada as políticas gerencialistas, instaladas nas escolas públicas brasileiras, tendo como aspectos centrais o controle e a regulação medidos por meio do desempenho profissional individual ou coletivo, chamada de performatividade. Ball (2005, p. 543) defini performatividade como “uma tecnologia, uma cultura e um método de regulamentação que emprega julgamentos, comparações e demonstrações como meios de controle, atrito e mudança”.

O conceito traduz bem o que vem acontecendo nas últimas décadas no interior das instituições não só públicas, mas também particulares. A divulgação do

---

<sup>23</sup> No Brasil, a prática da avaliação externa desenvolveu-se a partir dos anos 1980, inicialmente, no âmbito do Programa de Expansão e Melhoria do Ensino no Meio Rural do Nordeste Brasileiro – Edurural/NE, nos anos de 1981, 1983 e 1985. No período de 1987 a 1989, essas avaliações “estiveram associadas ao desenho e implantação de um ‘sistema’ de avaliação da educação básica que passou a ser conhecido, em 1991, como Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – Saeb”. (PIMENTA, 2013, p. 180 *apud* SOUSA, 2009).

resultado do ideb tem sido hoje um dos momentos mais esperado pelos gestores, coordenadores e professores. Os resultados das avaliações externas vêm alterando a cultura organizacional, o clima escolar e mexido com questões complexas como a composição e seleção dos núcleos gestores das escolas, a formação de professores, metodologias de aprendizagens, material pedagógico, currículo, fortalecendo desde modo, as práticas gerenciais e performáticas na ação educacional. “A base de dados, a reunião de avaliação, a análise anual, a elaboração de relatório, a publicação periódica dos resultados e das candidaturas à promoção, as inspeções e a análise dos pares são os mecanismos da performatividade”. (BALL, 2005, p. 548).

Evidenciamos, portanto, que estamos caminhando cada vez mais para uma sociedade performática, onde “os desempenhos de sujeitos individuais ou de organizações servem de parâmetros de produtividade ou de resultado, ou servem ainda como demonstrações de “qualidade” ou “momentos” de promoção ou inspeção”. (BALL, 2005, p. 543). Assim, o paradigma gerencial presente na gestão pública, atesta uma afirmativa de Ball (2005, p. 245) de que “o gerenciamento busca inculcar performatividade na alma do trabalhador”, podendo provocar efeitos nocivos no trabalho docente, tendo em vista que o mesmo está sempre na mira de uma avaliação performática. O autor ainda faz questão de lembrar, que a performatividade é considerada um dos aspectos centrais na reforma da educação.

Com esse estudo temos percebido que nos últimos anos tem se intensificado a busca pela qualidade na educação dando volume e publicidade às políticas na seara da avaliação educacional, perseguindo os bons resultados que se reverbera em mais recursos para os Estados e Municípios, caracterizando o que temos conceituado de GPR.

Vale ressaltar que com a implantação da Prova Brasil, em 2005, e do Ideb, em 2007, intensificou o uso de resultados das avaliações por escolas e redes de ensino em todo Brasil, levando os estados e municípios criarem também suas avaliações externas em larga escala. Lembramos, que as avaliações se constituem em um dos pilares de toda política educacional do Ministério da Educação, por meio do plano de metas do Compromisso Todos pela Educação, cujo objetivo é atingir, até 2021, o padrão de qualidade dos países desenvolvidos.

A importância atribuída ao Ideb se deve ao fato de que o mesmo permite, que se acompanhe a evolução da qualidade de ensino por estado, município e

escola. Desse modo, a sociedade e, em particular, os agentes envolvidos com a educação – gestores, coordenadores, professores, funcionários, alunos, pais e dirigentes estaduais e municipais – apodera-se de um diagnóstico ao mesmo tempo amplo e detalhado do ensino no país e parâmetros para identificar pontos fortes, a ser mantidos e reforçados, e pontos fracos, que devem ser atacados e superados.

O Ceará foi um dos primeiros estados da federação a criar um sistema estadual, em 1992, o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE<sup>24</sup>), como instrumento de monitoramento e aperfeiçoamento da gestão educacional para melhoria da qualidade o ensino e socialização dos seus resultados.

Como já apontamos, a gestão por resultados começa seu enraizamento na reorganização da política educacional acompanhado o movimento da reestruturação do Estado brasileiro nos anos de 1990, dando ênfase aos mecanismos de controle e responsabilização.

Eventos como a promulgação da Constituição de 1988, a entrada em vigor da LDB/96 e do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), provões (ensino superior), provas do Saeb (ensino básico), reformas do ensino profissionalizante, ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), Plano Nacional de Educação e regulamentação da educação a distância, e outros foram anunciados pelos governos nacionais nos últimos anos visando promover as reformas estruturais no ensino. Evidenciam,

---

<sup>24</sup> O **SPAECE** é uma avaliação externa em larga escala que avalia as competências e habilidades dos alunos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, em Língua Portuguesa e Matemática. Foi implementado em 1992 pelo Governo do Estado do Ceará por meio da Secretaria da Educação (SEDUC). Realizada de forma censitária e universal, essa avaliação abrange as escolas estaduais e municipais, utilizando testes (eventualmente com itens elaborados pelos professores da Rede Pública), tendo como orientação os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do Ministério da Educação (MEC) e os Referenciais Curriculares Básicos (RCB) da Secretaria de Educação do Estado do Ceará - SEDUC. São aplicados, também, questionários contextuais, investigando dados socioeconômicos e hábitos de estudo dos alunos, perfil e prática dos professores e diretores. Por considerar a importância da avaliação como instrumento eficaz de gestão, a SEDUC ampliou em 2007 a abrangência do SPAECE, incorporando a avaliação da alfabetização e expandindo a avaliação do Ensino Médio para as três séries de forma censitária. Desta forma, o SPAECE passou a ter três focos: avaliação da Alfabetização - SPAECE-Alfa (2º ano); avaliação do Ensino Fundamental (5º e 9º anos) e avaliação do Ensino Médio (1a, 2a e 3a séries). Disponível em <http://www.seduc.ce.gov.br/index.php/62-avaliacao-educacional/spaace/5171-informacoes> acessado em 20.08 2016.

portanto, a forte influência da reforma administrativa do Estado sobre o setor educacional.

Conclui-se dessas considerações que:

Na educação, dois aspectos caracterizaram as reformas a partir da GPR e *accountability*. O primeiro deles foi a implantação da lógica neoliberal dentro das políticas, redimensionando os objetivos dos sistemas de ensino a partir da inserção de metas de produtividade, da cultura de resultados, da competitividade entre escolas e alunos e da formação para o trabalho nos padrões do toyotismo. O segundo foi o ingresso de agentes do capital privado dentro das políticas, buscando a construção do que Afonso (2010) chamou de uma agenda globalmente estruturada para a Educação, a criação de um modelo padrão elaborado, financiado e controlado por instituições como o Banco Mundial (BM), a Organização Mundial para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura – UNESCO. (MAIA; RAMOS, 2016, p. 5).

Ainda, em prosseguimento à temática acima referida, Maia e Ramos (2016, p. 5) analisam que “[...] nos dois aspectos, as políticas de avaliação, de responsabilização e de redefinição curricular foram o campo em que a GPR se fez mais presente, principalmente, aquela pautada em testes padronizados, externos e em larga escala”. Por sua vez, as avaliações fornecerão subsídios para formulação, reformulação das políticas educacionais, além de oferecer aos professores, dirigentes escolares e especialistas um quadro da situação da educação. Nessa lógica, a qualidade da educação está atrelada ao ato de avaliar.

Ao confrontar esse contexto histórico com as possibilidades de uso dos resultados da avaliação, pode-se observar que se instalou nas políticas de avaliação educacional brasileira um modelo gerencialista, o qual, está baseado nos resultados do rendimento escolar dos alunos, medidos por testes em larga escala. Dessa forma, as avaliações externas apresentam-se de forma mais explícita como indicadores da qualidade do ensino, instrumento de gestão e como mecanismo de controle social, tendo em vista a melhoria da qualidade da educação nacional. (FARIAS, 2015, p. 77).

O texto acima revela na visão do discurso liberal, que a escola carece de eficácia para atender as novas necessidades do mundo do trabalho e das empresas. Para tanto, terá que se reinventar, modernizar-se através de uma pedagogia da eficiência e dos resultados para elevar a qualidade de ensino.

Para Lima (2008), esse discurso da qualidade no ensino, na escola tem como objetivo privilegiar e introduzir uma prática pedagógica articulada com os interesses da proposta neoliberal. De acordo com Libâneo, Oliveira e Toschi (2006, p. 117) em

todas as reformas anunciadas a partir da década de 1980, a questão qualidade está presente, porém a mesma não pode ser vista nos parâmetros da qualidade economicista. Alegam ainda os autores, que a “escola não é uma fábrica, mas formação humana”. E “aluno não é cliente, mas parte dela”. É sujeito que constrói seu saber, aprende, pensa, reflete e direciona sua vida. E concluem dizendo que a escola “não pode ignorar o contexto político e econômico; no entanto, não pode estar subordinada ao modelo econômico e a serviço dele”. Não custa frisar que a educação tanto pode servir para legitimar a ideologia dominante como para desvelar.

O Estado, ao assumir o papel de avaliador, utiliza-se, predominantemente, da prescrição do currículo mínimo e da avaliação em larga escala como medidas para exercer um maior controle dos sistemas de ensino, atenuar a grande diversidade de padrões e garantir os níveis mínimos de qualidade previstos na Constituição Federal (1988) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96). (ARAÚJO, 2016, p. 61).

A qualidade de educação, segundo a Unesco (2003, p. 44 apud Dourado, 2007, p. 11), é um conceito normativo e multifuncional que se vislumbra a construção de dimensões e fatores que expressam relação de validade, credibilidade, incorruptibilidade e comparabilidade”. Destacam-se critérios que balizam à “[...] avaliação da qualidade, como: a relevância, a pertinência, a equidade, a eficiência e a eficácia” (idem). Dourado compreende que a qualidade na educação é complexa e envolve múltiplas dimensões, vários fatores de ordem interna e externa a escola.

Com efeito, esses elementos de referência citados, convergem para a reestruturação dos sistemas de ensino e gestão, que por sua vez desenvolvem “[...] programas e projetos educacionais na perspectiva de uma administração flexível e autônoma dos recursos educacionais em nível institucional”. (DOURADO, 2007, p. 13). Na ótica neoliberal, a qualidade da educação volta-se para a formação de mentalidades e comportamentos ajustáveis às demandas mercadológicas (LIMA, 2008, p. 103).

Para Libâneo, Oliveira e Toschi (2006, p. 17):

Devemos inferir, portanto, que a educação de qualidade é aquela mediante a qual a escola promove, para todos, o domínio dos conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades cognitivas e afetivas indispensáveis ao atendimento de necessidades individuais e sociais dos alunos, bem como a inserção no mundo e a constituição da cidadania também como poder de

participação, tendo em vista a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Temos acompanhado nos últimos anos a busca pela qualidade na educação pública. Não necessariamente na perspectiva exposta acima, mas num viés mais economicista. Nesse sentido, tem se intensificado as políticas na área da avaliação educacional via exames padronizados, visando propiciar os sistemas de ensino a capacidade de indução de políticas. Os resultados esperados implicam mudanças nas salas de aula e na maneira pela qual o processo de ensino e aprendizagem tem sido concebido e organizado, colocando gestores, coordenadores e professores no centro das responsabilidades.

Em que pese, a forma verticalizada como essas políticas são implantadas, é indiscutível a importância de uma política de avaliação para o gerenciamento e êxito do sistema escolar. Nessa direção:

Maracanaú descrevendo o caminho realizado pela política nacional de avaliação da educação básica, consubstanciada através do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e pela política estadual por meio do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) e do Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC), propõe o seu próprio sistema de avaliação e monitoramento externo em larga escala. (MARACANAÚ, 2009, p. 5).

Desse modo,

Os objetivos da política de avaliação externa de Maracanaú buscam então, o monitoramento dos resultados de aprendizagem com base em indicadores e o ajustamento de níveis de escolarização, assim como a regularização de fluxos escolares, avaliando os objetivos alcançados, formulando políticas educacionais, e por fim, recebendo recursos para o município. (MARACANAÚ, 2009, p. 5).

Ressaltamos que os alunos da rede de ensino de Maracanaú, além de realizarem as avaliações internas, também são avaliados pelas avaliações externas promovidas pelo Spaece, Programa de Alfabetização na Idade Certa (Paic) e Prova Brasil. Ademais, o município ainda realiza uma avaliação com os alunos do primeiro ano do ensino fundamental, criada em 2007 através da lei municipal nº 1.269/07 regulamentada pelo Decreto nº 2010/09 e implementada em 2008, visando monitorar o nível de proficiência dos alunos nos eixos da leitura e escrita, na fase de alfabetização. Nesse sentido o município criou a Matriz de Referência própria, baseada nos Parâmetros Curriculares Nacionais e na Proposta Curricular de Maracanaú.

Com o quadro de informações coletadas pela consolidação dos resultados da avaliação permite diagnosticar a qualidade da educação desenvolvida no âmbito do município, produzindo resultados por aluno, turma, escola e município. Os indicadores educacionais servirão de base à implementação de políticas e de novas práticas pedagógicas.

Após a consolidação dos dados, a turma que obtiver o percentual de 90% (noventa por cento) de acertos na prova, o professor da referida turma terá um acréscimo de 10% (dez por cento) no seu vencimento base, no ano subsequente (MARACANAÚ, 2009. p. 23). Podemos inferir que além de ser diagnóstica, esta avaliação também possui caráter de bonificação.

Para efetivar sua política educacional e sobretudo garantir a elevação do Ideb, o município de Maracanaú tem implementado algumas ações como: i) a implantação da Diretoria de Avaliação e Monitoramento (DAM) em 2009; ii) a redefinição do núcleo gestor das escolas, bem como, das suas respectivas atribuições em 2009; iii) a seleção pública para núcleos gestores das escolas municipais em 2013; iv) e a elaboração do Plano Municipal de Educação (2012 - 2021).

O parágrafo 2º, do Art.2º, da Lei nº 1.505/2009, que trata da seleção do núcleo gestor escolar, expressa de forma clara a sintonia da política educacional do município de Maracanaú com os pressupostos da gestão por resultados:

O Núcleo de Gestão Escolar atuará na perspectiva de alcance de um conjunto de metas a serem atingidas, incluindo, dentre outras, a elevação dos indicadores de aprovação e de aprendizagem, e a redução das taxas de reprovação e de evasão, estabelecidas pela Secretaria de Educação, em função do que deverá ter seu desempenho avaliado.

Moreira (2013, p. 52), no seu artigo intitulado “Seleção de gestores para as escolas da Rede Municipal de Maracanaú: processos, procedimentos e perspectivas” destaca “[...] que o projeto de Lei já apresentava a perspectiva de gestão por resultados, com o estabelecimento de metas de desempenho, e a composição do núcleo gestor, suas atribuições, os pré-requisitos, as fases do processo seletivo, bem como critérios de exoneração”.

Também no artigo 13 da mesma lei, ao estabelecer os critérios de seleção para o núcleo gestor, reforça essas orientações,

As Propostas de Trabalho, elaboradas pela equipe composta nos moldes do disposto no Art. 12, § 4º, serão apresentadas a uma banca examinadora, e considerarão o contexto nacional, regional e local, proporão metas factíveis de elevação dos indicadores de sucesso escolar, em especial o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), bem como um planejamento de ações para a superação da problemática vivenciada pela escola.

Além disso, segundo Moreira (2013) em paralelo ao processo seletivo, a SME elaborava o Termo de Compromisso a ser pactuado por cada núcleo gestor. O referido termo “[...] preceitua os princípios da administração pública gerencial e da administração por resultados” e nesse sentido o documento “[...] estabelece metas a serem buscadas por cada instituição educacional, e será instrumento utilizado na ocasião da avaliação de desempenho da escola, podendo resultados negativos orientarem a exoneração do núcleo gestor”. (p. 55).

Esse mesmo documento na subcláusula segunda, traz cinco pressupostos básicos, dos quais, achamos pertinente ressaltar dois, quais sejam: i) assegurar a construção coletiva da proposta pedagógica da instituição escolar, cujo eixo é a inclusão educacional, com participação dos segmentos, inclusive conselhos escolares, indispensáveis para que se favoreça a aprendizagem efetiva e significativa dos alunos, bem como a construção de valores, por meio de práticas pedagógicas, que propiciem o exercício da cidadania; e ii) fomentar, no ambiente instituição escolar, a cultura de participação e de comprometimento, mediante o redimensionamento dos papéis, tradicionalmente vivenciados; a efetiva participação da comunidade; o exercício da autonomia e do respeito, como meio de aprimorar a qualidade de ensino e preservar bens públicos.

Vejamos que nesses dois pressupostos, encontramos elementos em consonância ou próprios de contextos formativos reflexivos, de escola reflexiva ou comunidade de aprendizagem (ALARCÃO, 2011). São eles: construção coletiva, construção de valores, cidadania, cultura de participação e comprometimento e exercício da autonomia. É nesse ambiente complexo e contraditório, de tangenciamento de concepções (escola reflexiva x gestão por resultados) que o coordenador pedagógico realiza seu trabalho.

Por sua vez, o Plano Municipal de Educação (2012 - 2021) traz como objetivo “disponibilizar condições às escolas para ampliar sua função social, aqui entendida como o acesso, a permanência e o sucesso do educando, com qualidade,

com mensuração dada através de indicadores que articulem essas dimensões”. (PME, 2013, p. 58).

O texto acima só confirma a criação do Ideb, que utiliza uma escala de 0 a 10 e procura induzir escolas e sistemas a melhorarem seus resultados, uma vez que vem associado a mecanismos de gestão, com o estabelecimento de metas a serem alcançadas. Em Maracanaú, a meta 7 do PME projeta as seguintes médias do Ideb, conforme o quadro abaixo:

**Quadro 6- Projeção das Médias do IDEB do Município de Maracanaú**

IDEB	2013	2015	2017	2019	2021
Anos iniciais do Ensino Fundamental	5,8	6,1	6,3	6,6	7,0
Anos finais do Ensino Fundamental	4,8	5,0	5,2	5,4	5,6

Fonte: PME/2013, p. 82

Desde modo, segundo Pimenta (2013, p. 183):

Atualmente, a gestão escolar vem sendo desafiada a organizar o trabalho da escola tendo como base, entre outros indicadores, os resultados aferidos por avaliações externas e, não raro, tais resultados têm sido vinculados a mecanismos de responsabilização que se configuram como uma das facetas indutoras do trabalho escolar, especialmente do trabalho pedagógico.

Corroborando com esse ponto de vista Araújo (2016, p. 53) complementa:

Em outras palavras, a avaliação cumpre o papel controlador que cabe ao Estado, visto que, ao mesmo tempo que confere os resultados de desempenho escolar, influencia decisivamente as práticas pedagógicas e de gestão escolar. A escola, de posse dos resultados alcançados, inventa e reinventa atividades dirigidas, aulas de reforço, simulados, etc., com o fito de atingir a eficácia e a qualidade escolar, enquadrando-se, assim, no modelo produtivista e mercadológico da teoria do capital humano.

Como já foi mencionado, em Maracanaú, a figura do coordenador pedagógico surge nesse cenário, veio para contribuir com o gestor geral na busca por resultados relevantes na aprendizagem dos alunos e fortalecer junto aos professores o momento de estudo e construção do planejamento. Suas atribuições estabelecidas pela Lei nº 1.505/2009, confirmam a preocupação do município com a

elevação dos indicadores de sucesso escolar, em especial o Ideb. Vejamos no quadro abaixo, quais são essas atribuições descritas no art.5 organizado por natureza de atividade.

**Quadro 7 – Atribuições dos Coordenação Pedagógica da Rede Municipal de Ensino de Maracanaú.**

(continua)

Atribuições relacionadas a política educacional	Atribuições relacionadas aos alunos	Atribuições relacionadas aos professores
I – coordenar juntamente com o Diretor Escolar, a elaboração do Calendário Escolar, Regimento Escolar e Planejamento de Ensino, com base na legislação em vigor e nas diretrizes emanadas do Sistema Municipal de Educação;	III – acompanhar as ações relacionadas a vida escolar do aluno, incluindo matrícula, transferência e afastamento.	V – coordenar as atividades relacionadas ao trabalho dos professores e dos alunos, visando a promoção, à permanência e o sucesso do educando;
II – realizar o acompanhamento, controle e avaliação das ações do Projeto Político Pedagógico da escola, assegurando sua consecução e o atendimento de seus objetivos e metas;	XI – acompanhar a vida escolar de todos os estudantes, procedendo a devida intervenção que se fizer necessária;	VII – supervisionar as atividades dos professores, quanto à criatividade, responsabilidade e compromisso assumidos em função de seus cargos na implementação do Projeto Político Pedagógico da escola
IV–Participar e acompanhar a organização do espaço escolar;	XIII – promover a avaliação continuada de todo o trabalho pedagógico, acompanhando o desempenho por disciplina e por turma;	VIII – supervisionar os resultados obtidos pelos professores, conforme objetivos e metas estabelecidas no planejamento de ensino;
VI – orientar a elaboração do planejamento pedagógico, garantindo a articulação entre dos diferentes níveis de ensino, organizando e sistematizando as interações metodológicas entre as diferentes áreas de conhecimento;	XIX – orientar, acompanhar, avaliar os mecanismos de avaliação de desempenho dos alunos implementados pelos professores;	IX – coordenar a disponibilização de materiais didáticos e organização de atividades extraclasse, no que se refere à otimização de recursos pedagógicos e a melhoria do desempenho escolar do aluno;

**Quadro 7 – Atribuições dos Coordenação Pedagógica da Rede Municipal de Ensino de Maracanaú.**

(conclusão)

Atribuições relacionadas a política educacional	Atribuições relacionadas aos alunos	Atribuições relacionadas aos professores
XV – promover a realização de atividades comunitárias, esportivas e culturais a serem desenvolvidas na escola, integrando toda a comunidade escolar;		X – realizar acompanhamento pedagógico periódico e sistemático, junto aos professores em sala de aula;
XVI – elaborar, junto à direção, relatórios de atividades técnico-pedagógicas;		XII – acompanhar o processo de interação professor-aluno;
XVII – zelar pelo cumprimento das decisões tomadas pelo Núcleo Gestor, assim como as suas recomendações. XX – coordenar as atividades de apoio ao ensino.		XIV – orientar, acompanhar e avaliar as estratégias de recuperação paralela e seus resultados junto como os professores;
		XVIII – fazer cumprir pelos professores o currículo de cada disciplina e ano escolar, de acordo com planejamento escolar realizado pela escola;

Fonte: elaborado pelo autor baseado no Art. 5º da Lei Municipal nº 1.505/2009.

Em geral, nota-se a formalização de uma cultura organizacional com acentuada conotação administrativa gerencial e performática no que tange ao processo de gestão e organização do trabalho pedagógico, com destaque para os aspectos relativos ao controle do desempenho dos alunos, das ações docentes e ao alcance de resultados educacionais exitosos. Podemos ainda observar que a maioria das suas atividades estão entre as obrigações da política educacional e o acompanhamento aos professores. O quadro ainda revela que das atribuições relacionadas aos docentes, nenhuma está voltada diretamente para a formação continuada centrada na escola. Contudo, a maioria dessas atribuições requer da coordenação pedagógica busca teórica, reflexão, diálogo, ação, ou seja, uma postura formadora. Sabemos que é necessário investir na formação continuada do professor como meio de acesso e conhecimentos, experiências e revisão de prática, de forma crítica e consciente, sendo a coordenação pedagógica o espaço privilegiado dessa formação.

Em relação ao aluno o acompanhamento está focado nos mecanismos de avaliação de desempenho. Nos incisos I, VI, VIII e XVIII referentes as atribuições da coordenação pedagógica, todos enfatizam a preocupação do sistema municipal de ensino com o planejamento. Nesse aspecto o planejamento é uma atividade que acontece de forma intencional, devendo ser utilizado como instrumento para se ter o controle do processo ensino aprendizagem, e serve de roteiro para ações do coordenador, do professor e dos alunos em sala de aula e, como tal, acompanha a execução diária do que foi pensado e desejado.

Um outro aspecto das atribuições que chama atenção, e talvez o mais importante, é o acompanhamento, controle e avaliação das ações do PPP, registrado nos incisos II e VII. Ele é fundamental para o enfrentamento da complexidade da prática educativa. Ao estabelecer valores que permeia a realidade escolar, instaura as formas como a escola organiza o trabalho pedagógico. No entanto, existem diferentes modos de se conceber e fazer o PPP. Acreditamos que o PPP só se constitui efetivamente como um instrumento vivo de gestão democrática e de mudança na escola se for um projeto participativo, construído coletivamente, envolvendo comunidade escolar e local. Essa ação é substancial para a construção da autonomia da escola e que exige da coordenação pedagógica, o desafio de criar um ambiente reflexivo, crítico e integrador entre os professores e toda equipe no seu contexto escolar, sabendo que:

Um coordenador pedagógico sozinho, por mais competente que seja, não conseguirá imprimir as marcas de uma dinâmica pedagógica se a instituição e seus contornos administrativos/político não estiverem totalmente comprometidos, envolvidos e conscientes dos princípios pedagógicos que o grupo elegeu para conduzi-los. (FRANCO, 2008, p. 128).

Para Silva (2012), o desafio é maior quando se busca compreender a relação existente entre coordenação pedagógica, formação continuada e projeto político-pedagógico. Segundo a mesma esse “tripé pedagógico” para a maioria das escolas constitui-se um nó a ser desatado e que se for compreendido reverbera-se em uma nova organização do trabalho escolar. Cada vez mais o resultado das avaliações externas vem pautando a agenda da coordenação pedagógica e repercutindo no seu de papel de articulador, formador e transformador do trabalho coletivo na escola pública brasileira. Verifica-se que suas ações estão direcionadas

para alcançar os índices de aprendizagens definidos pelo sistema de ensino. Pimenta (2013, p. 190) apoia esse postulado dizendo:

A “novidade” das avaliações externas reside no fato de que, apesar de se fazerem presentes no cenário educacional brasileiro há mais de duas décadas, seu uso pelas escolas e profissionais é recente. Além disso, a dinâmica escolar nem sempre favorece a imersão necessária do coordenador nas questões pedagógicas, pois este, muitas vezes, é impelido a incumbir-se de outras tarefas – também urgentes à escola, mas não necessariamente relativas ao seu trabalho. Soma-se a isso o não entendimento, da escola e/ou dele próprio, da delimitação de suas atribuições.

Podemos acrescentar nesse cenário a predominância da lógica colaborativa, que responsabiliza o profissional da educação pela realização de seu trabalho, independente das condições estruturais adequadas, induzindo muitas vezes o profissional assumir atribuições de responsabilidade do poder público, corrobora Pimenta (2013). Ademais, o ambiente escolar possui uma dinâmica muito própria, em que muitas vezes as demandas diárias atropelam propósitos mais ambiciosos e fazem a escola perder o foco de sua atuação.

Uma das preocupações centrais dos efeitos colaterais dos testes padronizados é o uso das informações dos resultados para a regulação do trabalho escolar nas práticas pedagógicas e de gestão educacional (PASSONE, 2014). O risco desse modelo de política de responsabilização da educação brasileira é o de moldar os processos pedagógicos da escola para atender às exigências das avaliações externas, preparando os discentes para os testes, estreitando o currículo e promovendo um ambiente competitivo e conflitante. (ARAÚJO, 2016, p. 20).

Esse quadro torna-se ainda mais conflitante quando há desconfiança dos professores do trabalho do(a) coordenador(a) ou quando o planejamento do(a) coordenador(a) é visto apenas como a “articulação” necessária para melhorar os resultados das avaliações diagnósticas propostas pela SME. Refletindo sobre essa temática, Afonso (2009, p. 90) também comenta sobre efeitos perversos da gestão gerencial instalada nas escolas a partir das reformas educativas que incidem principalmente sobre os professores e alunos. Como por exemplo, “os alunos com problemas de comportamentos, ou com dificuldades de aprendizagem, tenderão assim a ser excluídos de algumas escolas porque podem afetar a imagem social destas organizações”, ou ainda, porque podem baixar os indicadores de rendimento da escola. Para o autor geralmente essas reformas de cima para baixo não estão

orientadas para resolver problemas do campo educacional, embora seja essa sua justificativa.

A história educacional brasileira inclui uma sucessão de decretos, leis e diretrizes que se propõem a transformar um sistema educacional que se perpetua excludente e desigual. Impostas ou propostas, nossas reformas educacionais foram sempre produzidas à revelia dos professores, quase sempre ignorados em sua experiência e julgamento, quer pelos legisladores, quer pelos próprios especialistas em educação. Raramente se ponderou sobre ou se problematizaram os argumentos dos professores, raramente sua voz foi ouvida... seus dilemas profissionais, suas análises e críticas, as contradições evidenciadas em seu saber fazer costumam ser negligenciados... Apesar de *sujeitos* do cotidiano escolar – alvo e sede das reformas educacionais – os professores foram (e continuam a ser) apenas *objeto* das medidas, quando não réus, quando a eles é atribuído o fracasso das diretrizes estabelecidas. (DIAS DA SILVA, 2002, p. 21)

Ora, é sabido que as mudanças na escola não acontecem por portarias, decretos ou leis. Qualquer inovação no campo educacional, seja no âmbito das ideias, seja no material, afetam os sujeitos (os gestores, professores, alunos, pais e funcionários) envolvidos nesse processo, e serão esses mesmos sujeitos que irão fazer a mudança ou não. “A escola e seus sujeitos são ao mesmo tempo protagonistas e objetos de uma realidade mutante”. (FERNANDES, 2004, p. 17).

Com isso quero dizer que as transformações em questão são um trabalho de autoria e coautoria, no qual o discurso oficial, as pressões do ambiente não são suficientes para desencadear esses processos. É necessário que haja adesão, a revisão das concepções, o desenvolvimento de novas competências e conseqüentemente mudanças de atitudes dos envolvidos no processo. (ORSOLON, 2012, p. 18).

Gadotti (2013, p. 15) avalia que a promoção de competitividade, de eficiência e da produtividade demandadas e exigidas pelo mercado representa uma ameaça a qualidade da educação, apontam para o gerenciamento do trabalho docente. Para ele o professor é “[...] um problematizador e não um facilitador”. Afirma também que “[...] não existe qualidade no ensino aprendizagem quando o professor, para ensinar, precisa renunciar a si mesmo, se alienar, renunciar aos seus ideais, seus sonhos para realizar os sonhos do mercado capitalista”. Na sua opinião a “[...] educação não pode subordinar-se às exigências do mercado. Ela deve, sem dúvida, formar as pessoas para inserir-se autonomamente no mercado, não numa “sociedade de mercado”.

Freitas (2012, p. 127) analisando as consequências do interesse do capital pela educação, suscita as seguintes hipóteses:

**a)** o ensino básico e técnico vai estar na mira do capital pela sua importância na preparação do novo trabalhador; **b)** a didática e as metodologias de ensino específicas( em especial alfabetização e matemática) vão ser objeto de avaliação sistemática com base nos seus resultados(aprovação que geram); **c)** a “nova escola” que necessitará de uma “nova didática” será cobrada também por um “ novo professor”- todos alinhados com as necessidades de um “novo trabalhador”; **d)** tanto na didática como na formação do professor haverá uma ênfase muito grande no “operacional”, nos “resultados” – a didática poderá restringir-se cada vez mais ao estudo de métodos específicos para ensinar determinados conteúdos considerados prioritários, e a formação do professor poderá ser aligeirada do ponto de vista do teórico, cedendo lugar à formação de um “prático”; **e)** os determinantes sociais da educação e o debate poderão vir a ser considerados secundários – uma “perda de tempo motivada por um excesso de politização da área educacional”.(grifo nosso).

Se partimos do pressuposto de que a educação está para além do capital, então,

a educação básica de boa qualidade, seguida de mais aprendizagem e formação, é essencial para permitir que indivíduos e comunidades se adaptem a mudanças ambientais, sociais e econômicas nos âmbitos local e global. Mas a aprendizagem também é crucial para o empoderamento e o desenvolvimento de capacidades para efetuar transformações sociais. De fato, a educação pode contribuir para a tarefa mais desafiadora: a de transformar nossa mentalidade e nossa visão de mundo. A educação é essencial para desenvolver as capacidades necessárias para expandir as oportunidades de as pessoas viverem de maneira significativa e com respeito à igualdade e à dignidade. Uma visão renovada da educação deve promover o desenvolvimento de pensamento crítico, julgamento independente e debate. Melhorar a qualidade da educação e a oferta de uma aprendizagem econômica e socialmente relevante, conforme determinado por indivíduos e comunidades, são aspectos intrínsecos para a realização dessas mudanças. (UNESCO, 2016, p. 34).

Pelo panorama que apresentamos ao discutirmos os paradigmas da reflexividade e da orientação por resultados na educação, é possível perceber que estamos diante de um contexto paradoxal que desafia o fazer da coordenação pedagógica. É também um momento oportuno de repensar sua prática, sabendo que, no que se refere à educação e à aprendizagem, significa ir além da estreita visão utilitarista e mercadológica, buscando integrar as múltiplas dimensões da existência humana. Como foi dito no início desse capítulo por Batista (2012), coordenar pressupõe uma disponibilidade para transitar em diferentes cenários e arenas, construindo caminhos de aproximação.

Na leitura de Freire (2013) o contexto que se busca descrever é visto como ativo e marcado pela imprecisão, tensão e conflito, e é nesta arena que o trabalho do coordenador pedagógico se estabelece em uma mobilização de habilidades, que o torna competente para atuar coletivamente com a finalidade de alcançar os resultados educacionais.

## **5 A CONFIGURAÇÃO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE MARACANAÚ- O QUE DIZEM OS ACHADOS?**

O dado é feito para a divagação sem sentido, descontrolada. Sua existência impede o analista de fabricar seu objeto, impede o analista de defender atitudes completamente subjetivas (por exemplo, que cada leitor pode ler do seu jeito, sem levar em consideração que há, independente dele, um conjunto de critérios históricos e sociais, alguns inclusive inscritos na própria língua). Em resumo, o dado é o limite para o subjetivismo desvairado.

(Sírio Possente)

Neste capítulo procuramos a luz das categorias desse estudo e de seus objetivos, interpretar e dialogar com os dados obtidos na nossa pesquisa empírica, através do questionário aplicado com os coordenadores, visando conhecer as funções e atribuições do o coordenador pedagógico no cotidiano das escolas municipais.

É preciso mencionar o fato de que, embora o número total de respondentes tenha sido de 95, algumas das questões não obtiveram as 95 respostas, uma vez que os/as respondentes não responderam a todas as questões, deixando uma ou outra sem resposta, pulando a questão, principalmente as questões abertas. Registramos também que nem todas as perguntas foram utilizadas na análise desse trabalho. Em relação as respostas das questões abertas (transcritas sem qualquer alteração), considerando a quantidade de sujeitos da pesquisa, serão identificados nesse estudo com a sigla CP”, onde CP corresponde (coordenador pedagógico) seguido da numeração referente a cada profissional.

Isto posto, o foco deste capítulo consiste em informar o leitor sobre as respostas que os dados obtidos forneceram em relação às questões empíricas formuladas no início do trabalho. Com esse propósito, estruturamos nosso capítulo de análise da seguinte forma: (1) – Inicialmente apresentamos o perfil dos coordenadores pedagógicos; (2) – em seguida destacamos a experiência dos coordenadores pedagógicos e sua satisfação com a profissão; (3) – depois, refletimos sobre a formação dos coordenadores pedagógicos; e por fim,(4) sobre o trabalho do coordenador pedagógico. Afinal, analisar os dados é como encaixar as peças de quebra-cabeça, utilizando evidencias que procuram dar conta de um fenômeno estudado.

## 5.1 O PERFIL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO

Vimos no segundo e terceiro capítulo deste estudo que a rede municipal de ensino de Maracanaú, vem desenvolvendo nos últimos anos, ações no sentido de elevar a qualidade da educação oferecida à população, que se traduzem em melhoria dos indicadores educacionais. Foi visto também, que uma dessas ações foi a seleção para a composição dos núcleos gestores escolares. Nesse contexto, destaca-se a figura do coordenador pedagógico como interlocutor privilegiado na organização do trabalho pedagógico no interior da escola, articulando, formando e transformando. Daí a necessidade de conhecermos quem são esses coordenadores pedagógicos, condições de trabalho, turnos que trabalham, quantidade de alunos sob sua responsabilidade, quantos professores coordena e níveis de ensino que atuam. E mais do que isso, interessa-nos saber como esses elementos afetam a sua prática pedagógica. Nessa direção, vejamos o quadro 8.

**Quadro 8- Dados comparativos da realidade local com a nacional**

<b>CATEGORIAS</b>	<b>MARACANAÚ</b>	<b>NACIONAL</b>
Sexo	90% feminino	90% feminino
Idade	94,5% 25 a 55 anos	95% 25 a 55
Níveis de ensino que coordena	54,3% Ed. infantil 85,9% Fund. I 52,2% Fund. II	82% Ed. Infantil 82% fundamental I 78% Fundamental II
Turnos que atua na escola	82,2% matutino vespertino	77% matutino 73% vespertino
Quantos alunos tem na sua escola	24,21% 201 a 400	31% de 501 a 1000
Quantos professores você coordena	28,57% 11 a 20	12% de 11 a 20

Fonte: elaborado pelo autor baseado nos dados da pesquisa local e nos dados da pesquisa da Fundação Victor Civita<sup>25</sup>.

Achamos oportuno começarmos esta análise comparando os dados locais com os dados nacionais. Pelo visto, em que pese as diferenças regionais e locais, sobretudo na condução das políticas públicas, percebemos que há mais semelhanças do que diferenças no seu desenho. Entretanto, o local permanece sendo uma chave para a busca de soluções e de melhoria (FVC,2013). Voltando

<sup>25</sup>Pesquisa “O Coordenador Pedagógico e a Formação de Professores: Intenções, Tensões e Contradições”, coordenada pelas pesquisadoras Vera Maria Nigro de Souza Placco, Laurinda Ramalho de Almeida e Vera Lucia Trevisan de Souza, encomendada pela Fundação Victor Civita (FVC) à Fundação Carlos Chagas (FCC),2010. Disponível no site [www.fvc.org.br/estudos](http://www.fvc.org.br/estudos).

nosso olhar para o quadro acima, observamos que há uma presença majoritariamente da figura feminina na coordenação pedagógica, atingindo um percentual de 90%, situação que se repete no âmbito nacional, confirmando, portanto, uma tendência no magistério.

E aqui, sem querermos fazer apologia à questão de gênero, mas há que considerar que esses dados sinalizam para a necessidade de promovermos uma releitura e procriar um entendimento sobre as práticas de gestão pedagógica na perspectiva ou visão feminina. Este tema é complexo, merece um aprofundamento teórico que não é possível trazermos para esse estudo, no entanto, não gostaríamos de deixá-lo despercebido como um dado figurativo, tendo em vista que existem especificidades entre uma liderança masculina e feminina (cariz, estilo, etc.) que impacta na gestão de uma escola, principalmente quando se discute gestão por resultados e práticas reflexivas, “[...] ressaltando-se que alguns atributos historicamente apostos à mulher se aplicam ao trabalho que desenvolvem as CPs nas escolas: relações interpessoais pautadas em atenção ao outro, colocar-se no lugar do outro, cuidado e afeto” (FVC, 2011, p. 124). Ademais, sabemos que o estilo de liderança é um dos determinantes do clima escolar.

No que diz respeito à idade, a maioria está na faixa etária entre 25 a 55 anos, demonstrando que um significativo número desses profissionais vem acompanhando as reformas educacionais implementadas nas últimas décadas. No que se refere aos níveis de ensino que o(a) coordenador(a) atua, o atendimento é mais expressivo nas turmas de ensino fundamental I, ou seja, de 1º ao 5º, outra tendência que está colada com os dados da pesquisa nacional. Isso não causa estranhamento, pois este nível de ensino é o que mais tem recebido atenção por parte das avaliações externas, em larga escala, focada no rendimento do aluno e no desempenho dos sistemas de ensino. Se observamos os dados do quadro 4, apresentado no segundo capítulo deste trabalho, constatamos que os indicadores do Ideb das séries iniciais do ensino fundamental, na sua evolução histórica, são superiores aos resultados das séries finais.

No quadro a seguir, podemos visualizar as avaliações que ocorrem no município de Maracanaú com suporte federal, estadual e também municipal, no ensino fundamental I, que confirmam essa pressão.

**Quadro 9 – Avaliações externas que acontecem nas escolas municipais de Maracanaú no ensino fundamental I**

Ano	Realizadas no início do ano	Realizadas no final do ano	Periodicidade
1º	Avaliação diagnóstica – bimestral	Política municipal de avaliação (bonificação) - <b>dezembro</b>	Anual
2º	Provinha Brasil 1 - <b>abril</b> Prova Mais Paic (português e matemática) - <b>abril e maio</b> Avaliação diagnóstica do município - <b>bimestral</b> Provinha Brasil 2 - <b>novembro</b>	SPAECE-ALFA - <b>dezembro</b>	Anual
3º	Prova Mais Paic - <b>abril</b>	ANA - <b>novembro</b>	Anual
4º	Prova Mais Paic - <b>abril e maio</b>	-	Anual
5º	Prova Mais Paic - <b>abril e maio</b>	SPAECE - <b>dezembro</b> PROVA BRASIL – anos ímpares - <b>novembro</b>	Anual Bianual

Fonte: SME/ DAM /2016

Vale ainda destacar nesse contexto, o Indicador de Qualidade da Educação–IQE, criado pelo Governo do Estado através do Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará–IPECE. Esse índice é uma equação que permite medir o nível de avanço na qualidade do ensino fundamental e da alfabetização das crianças cearense, ou seja, busca refletir os resultados nos indicadores do SPAECE-ALFA, SPAECE e Prova Brasil e ainda a taxa de aprovação do ensino fundamental. Ressaltamos ainda, que o IQE juntamente com o IQS (Índice de Qualidade da Saúde) e o IQM (Índice de Qualidade do Meio Ambiente) definem a cota de arrecadação que os municípios deverão receber do Estado por meio o ICMS (Imposto Sobre Circulação de Mercadoria).

Assim, analisando os dados dos quadros 8 e 9 evidencia-se que as avaliações externas vêm sendo cada vez mais incluídas nas atividades da coordenação pedagógica, consolidando-se como uma política de responsabilização ou *accountability*. De acordo com Vieira, Vidal e Nogueira (2015,p.91),

(...) aquilo que deveria representar um diagnóstico de um momento da vida escolar (a avaliação externa), passa a ser vivido como se fosse sua essência. Sistemas e escolas passam a viver sob o signo da avaliação de larga escala, atendendo a uma lógica imposta de fora para dentro. De instituição comprometida com a formação para a cidadania, veiculação e transmissão do saber, a escola passa a se configurar como uma pequena linha de montagem, onde gestores, professores e estudantes passam a valer pelos bens que produzem sob a forma de resultados.

Para dar conta do trabalho pedagógico desenvolvido na escola, 82,2% desses coordenadores trabalham nos turnos matutino e vespertino conforme atesta o quadro 8, onde 24,21% coordena de 201 a 400 alunos. Cotejando esse último dado com a realidade nacional, os coordenadores pedagógicos de Maracanaú, estão numa posição bem mais “confortável” quando se trata da quantidade de aluno que lida na escola. Podemos dizer o mesmo, em relação ao trabalho com os professores (28,57% coordena de 11 a 20 professores), embora seja os seus pares, mas os desafios são maiores, a começar pela conquista do grupo em busca de um projeto comum, cuja realização passa por diversos combinados e trabalho conjunto.

Por fim, como já foi referido, a coordenação pedagógica é uma função nova no sistema municipal de Maracanaú, que passou por uma seleção em 2013, com a expectativa de que juntamente com os demais membros do núcleo gestor de implementarem a política educacional do sistema. Nesse sentido, conforme Moreira (2013, p. 56):

(...) todo o processo seletivo foi concebido e está sendo implementado tendo como pano de fundo a administração pública gerencial e a gestão de competência. Como principais expectativas da iniciativa podem-se destacar: **i)** profissionais capacitados para análise crítica dos indicadores de sua escola; **ii)** profissionais comprometidos com a melhoria dos resultados e com o sucesso de seus educandos; e **iii)** profissionais que atuem equilibrando as dimensões humanas e produtivas das relações de trabalho, produzindo um clima favorável, tolerância e respeito as diferenças, e aprendizagem. (Grifo nosso).

A análise do perfil do coordenador pedagógico da rede municipal de ensino de Maracanaú revela um contexto eminentemente de orientação por resultados, onde o próprio processo seletivo para o provimento do cargo está atrelado ao desempenho dos profissionais na elevação dos indicadores de sucesso escolar. Logo, sua rotina de trabalho pauta-se pela solução das questões administrativas e pedagógicas conectadas com o desempenho dos alunos aferidos principalmente pelas avaliações externas, “ação que se distingue da perspectiva teórica democrática que associa o papel desse profissional à finalidade de pensar e discutir os objetivos pedagógicos da escola em sintonia com os interesses e expectativas da comunidade escolar”. (SILVA; SAMPAIO, 2015, p. 972).

## 5.2 EXPERIÊNCIA DOS COORDENADORES PEDAGÓGICOS

A realidade que acompanhamos no município de Maracanaú apresentada nos documentos que analisamos mostra que todos os coordenadores que atualmente ocupam o cargo de coordenação nas escolas públicas municipais ingressaram por meio de seleção pública. Acreditamos que esse fato pode repercutir positivamente na identificação do coordenador com a função, visto que houve desejo ou escolha para exercê-la.

Da mesma forma, a sua experiência de sala de aula e na coordenação pedagógica, são fatores que interferem na importância que este profissional atribui as atividades do coordenador pedagógico, gerando mais envolvimento e comprometimento com o seu fazer, sobretudo com a construção coletiva do PPP e a formação continuada dos docentes. Nos quadros a seguir (10 e 11), estão dispostos o tempo de atuação dos coordenadores da rede municipal de ensino de Maracanaú na função, conforme os dados obtidos na pesquisa.

**Quadro 10 – Primeira vez que exerceu a função**

1990 a 2000	2001 a 2009	2010 a 2015
04	17	30 <sup>26</sup>
4,21%	17,89%	31,57%
Dos que não responderam esse item		44    46,31%

Fonte: elaborado pelo autor

Observamos que, dos respondentes 4,21% tiveram experiência de dez anos compreendidos entre 1990 a 2000 como coordenadores, um percentual ainda maior, atuaram entre 2001 a 2009. E, 31,57% responderam que estão exercendo essa função desde 2010. Considerando que a seleção em Maracanaú para coordenadores foi realizada em 2013, dessa forma pode-se inferir que esses profissionais já estavam no sistema exercendo alguma função no quadro diretivo da escola, provavelmente como vice-diretor. No quadro 11 abaixo, é possível constatar que esses dados se aproximam.

<sup>26</sup> Esses números (04, 17 e 30) correspondem ao número de respostas para cada item da pergunta.

**Quadro 11– Tempo que atua como coordenador na escola, na qual está lotado**

A - Menos de um ano	B - Até um ano	C - De um ano e um mês a 2 anos	D - De 2 anos e um mês a 4 anos	E - De 4 anos e um mês em diante
10	1	10	06	04 <sup>27</sup>
10,52%	1,05%	10,52%	6,31%	4,21%
Dos que não responderam a esse item				65   68,42%

Fonte: elaborado pelo autor

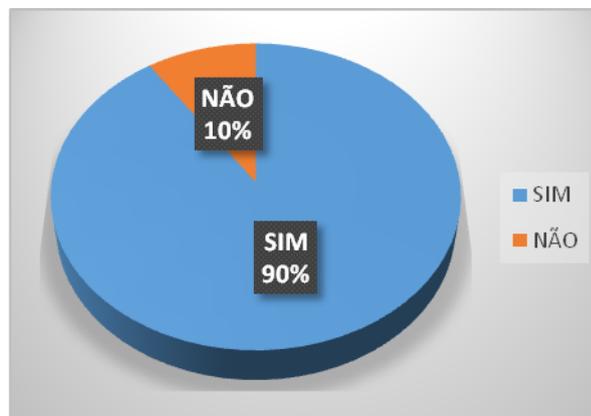
No parágrafo anterior, que analisa a situação de experiência dos coordenadores pedagógicos, no que tange a primeira vez que atuou na função, observou-se que 31,57% iniciou a sua experiência desde 2010. Na questão seguinte foi perguntado o tempo de atuação na escola atual. As opções apresentadas com relação ao tempo, variam de menos de um ano a mais de quatro anos. Somando todos os percentuais, resultou em 32,61%. Valor aproximado da indicação na questão anterior, que aponta ter iniciado na função desde 2010.

Esse resultado permite interpretar que esses profissionais se dispersaram, indo compor equipes em outras escolas, de acordo com os critérios do concurso. Dentre eles, o estabelecimento de metas com objetivos de elevação dos indicadores escolares. Portanto, a vivência em outras funções educativas, somadas a experiência da docência contribuem para elaborarem seus perfis profissionais, e terem mais segurança na execução das suas atividades enquanto coordenadores/gestores. Para os marinheiros de primeira viagem, os desafios serão maiores, mesmo que encontre um clima escolar favorável. Diante dessa evidência, conclui-se que em Maracanaú há uma evolução no processo de acompanhamento das práticas educativas, sai a figura do vice-diretor e entra o coordenador pedagógico, com uma nova nomenclatura, e uma identidade a ser construída.

Indagados sobre a satisfação em relação a coordenação pedagógica, 90.5% responderam que estão satisfeitos e 9.5% insatisfeitos como pode ser visualizado no gráfico abaixo:

<sup>27</sup> Esses números (10,1,10,06,04) correspondem ao número de coordenadores que responderam a cada item da pergunta.

**Gráfico 2- Grau de satisfação dos coordenadores pedagógicos com a função que ocupam**



Fonte: Elaborado pelo autor

Ao sugerimos que comentasse sua resposta, identificamos por categoria, os principais motivos de satisfação e insatisfação do coordenador pedagógico com sua função, que geraram o quadro abaixo, conforme suas falas:

**Quadro 12- Satisfação e insatisfação dos coordenadores pedagógicos- CPs com a sua função**

(continua)

<b>Categorias de Satisfação</b>	<b>Nº de CPs</b>	<b>Categorias de Insatisfação</b>	<b>Nº de CPs</b>
Trabalho cooperativo	02	Ir para sala de aula substituir professor	01
Formação sobre a função	02	Muitas atribuições	04
Contribuo para qualidade de ensino e aprendizagem dos educandos	05	Rotina	02
Desenvolvo um trabalho significativo	02	Dar conta de atividades que não estão diretamente ligadas as nossas funções	04
Gosto do que faço	10	Dispor de instrumentos de pesquisa para melhor acompanhamento dos planejamentos e formação	01
Gosto porque temos uma visão ampliada	03	Falta de foco na formação e qualidade do trabalho	02
Contribuo para melhoria do trabalho do corpo docente	05	Dificuldade de acompanhar o planejamento	02
Quis ser coordenadora	02	Em parte, não, pois estamos muitas vezes sendo pressionadas para gerar índices e aprendizagens	01

**Quadro 12- Satisfação e insatisfação dos coordenadores pedagógicos- CPs com a sua função**

(conclusão)

<b>Categorias de Satisfação</b>	<b>Nº de CPs</b>	<b>Categorias de Insatisfação</b>	<b>Nº de CPs</b>
Lhe proporciona um grande amadurecimento pessoal e profissional	04	Desvalorização	01
Trabalhar com vários segmentos e estudar outros teóricos	03		
Foi minha escolha	03		
Me identifico	03		
Tenho aprendido muito	03		
Gosto de liderar	02		

Fonte: Elaborado pelo autor

As motivações de satisfação que aparecem no quadro acima são de várias naturezas. Evidencia-se nesses registros características próprias da coordenação pedagógica como: trabalho cooperativo, contribuir para melhoria do trabalho docente, contribuir para a aprendizagem dos estudantes, trabalhar com vários segmentos, visão ampliada, estudar e gostar de liderar.

Essas características só confirmam o que Ferreira (2009) preconizou na introdução desse estudo, que a supervisão pedagógica só pode ser compreendida no âmbito da gestão da educação da qual faz parte. E, que a mesma, com sua compreensão crítica e visão ampliada, poderá implementar as políticas educacionais como também favorecer o surgimento de novas políticas públicas, que venha efetivamente, promover a qualidade de ensino, não numa perspectiva mercadológica, mas crítica e transformadora, capaz de formar o ser humano que questione sua própria realidade e a “pronuncie” diante do mundo.

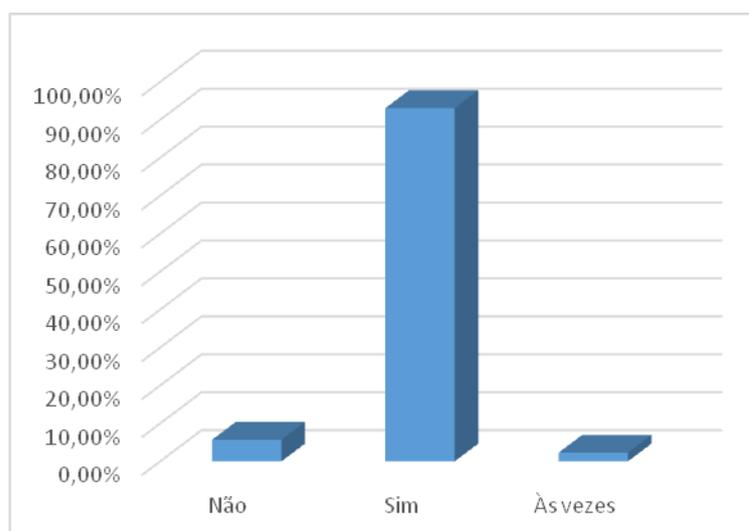
Percebemos também uma preocupação dos coordenadores com sua profissionalidade quando citam categorias como: “formação sobre a função”, “amadurecimento profissional”, “estudar outros teóricos” e “tenho aprendido muito”. Essas questões são fundamentais para que o papel de coordenador se efetive na escola. “A coordenação colabora muito quando se coloca numa postura de formação permanente, não se julga pronta só porque tem determinado curso, grau ou tempo de trabalho” (VASCONCELOS, 2013, p. 96). Só assim, o coordenador terá uma concepção clara a respeito do objeto específico da coordenação pedagógica e da capacidade de observar o cotidiano para, através dele, transformar sua prática. Conforme Nóvoa (1992, p. 36) “a experiência não é uma formadora nem produtora.

É a reflexão sobre a experiência que pode provocar a produção do saber e a formação”.

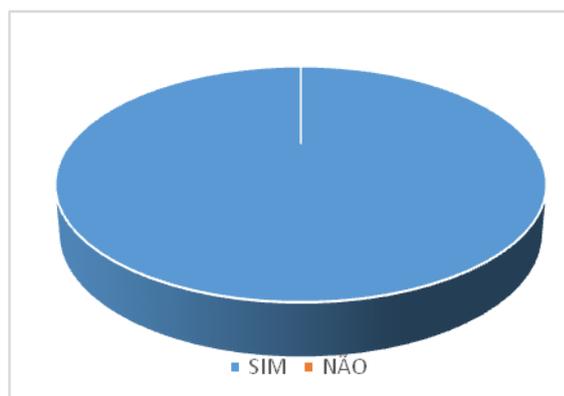
No que tange as insatisfações, o quadro revela que o desvio de função e o excesso de atribuições são os fatores que mais tem provocado desconforto no trabalho do coordenador pedagógico. Talvez esse excesso de demandas e desvio de função, venha a ser um dos motivos que tem fragilizado o processo de acompanhamento e formação dos docentes como aparece no quadro em tela. Somado a isso, tem as cobranças em relação aos resultados de aprendizagem, expresso com clareza no fragmento: “estamos muitas vezes sendo pressionadas para gerar índices e aprendizagens”.

Nessa direção, foi perguntado ao coordenador pedagógico se ele tinha acesso aos resultados das avaliações, tendo em vista que o sistema educativo realiza, em vários níveis, periodicamente, avaliações dos alunos. Também foi questionado se ele era cobrado pelas avaliações negativas. As respostas dessas duas indagações podem ser visualizadas nos gráficos 3 e 4 e nos quadros 13 e 14 respectivamente:

**Gráfico 3- Acesso aos resultados das avaliações**



Fonte:Elaborado pelo autor

**Gráfico 4 – Cobrança pelas avaliações negativas.**

Fonte:Elaborado pelo autor

**Quadro 13- acesso aos resultados das avaliações**

Respostas	Percentual
Sim	100%
Não	0%

Fonte:Elaborado pelo autor

**Quadro 14 – Cobrança pelas avaliações Avaliações negativas**

Respostas	Percentual
Não	5,7%
Sim	93,1%
Às vezes	2,3%

Fonte:Elaborado pelo autor

Como se vê, a pesquisa confirma a constante pressão por resultados sofrida pelos coordenadores, onde as avaliações passam ser a agenda principal desses profissionais. 93,1% dos entrevistados indicaram que tem acesso aos resultados das avaliações e 100% avaliam que são cobrados pelos resultados negativos das avaliações. Esses dados estatísticos só comprovam a dinâmica vivenciadas pelas escolas públicas atualmente, “submetidas a uma enxurrada de avaliações externas que, em sua maior parte, não respeita as dinâmicas e realidades nas quais se inserem e as culpabiliza pelos resultados negativos da educação” (SANTANA; ROTHEN, 2013, p. 249).

Quando perguntamos aos coordenadores se eram cobrados pelas avaliações negativas, sugerimos também que eles comentassem sobre elas, seus

resultados e seu trabalho como coordenador. Os relatos que apresentaremos foram identificados como exemplos da presença da Gestão por resultados na educação, os quais, o coordenador pedagógico gerencia cotidianamente. Os relatos foram classificados como sendo mais significativo e por categorias que traduzem na prática um programa de accountability. Vejamos a seguir:

a- No âmbito da responsabilização:

Todo profissional que se preze e assume o posto no qual foi responsabilizado sofre com os resultados negativos de sua equipe. Quando estamos trabalhando em unidade o que afeta um afeta a todos. E a todos cabe a responsabilidade de rever erros, refazer estratégias e reprogramar atitudes e pensamentos, para reverter situações de resultados negativos. Lembrando que somos seres humanos, temos problemas, família... (CP25)

Os resultados das avaliações refletem o nosso trabalho, por isso as metas e projetos de intervenções. O meu trabalho é a cada mês verificar o avanço, identificar os obstáculos, interagir com ações específicas, focadas nas falhas. É através das avaliações que o nosso trabalho vai sendo reformulado, refletido e replanejado. (CP 26)

Nosso resultado ainda não foi satisfatório por falta de compromisso dos professores antigos pois por mais que eu acompanhasse, orientasse não realizava as atividades nas salas de aula. (CP28).

As avaliações externas sinalizam o que deve ser repensado e redimensionado na busca da melhoria da qualidade do ensino e se reflete no alcance dos índices e metas estabelecidas. É papel da equipe pedagógica estar atenta a esse diagnóstico, afim de traçar metas e estratégias para os melhoramentos desses índices. (CP 39)

b- No espaço e tempo do controle:

Com relação aos resultados, temos a equipe da coordenadoria de avaliação que tem um trabalho excelente e nos auxiliam no nosso trabalho, orientando no monitoramento das ações, fornecendo dados, gráficos, tabelas, simulados, e análise de todo processo avaliativo. (CP12);

Nos anos iniciais as avaliações externas fogem à realidade de nossos alunos que saíram pré-II, não fizeram o primeiro ano, não faziam nem o seu nome. Esses alunos não tinham como ler os textos enormes que vem nas avaliações. O meu trabalho acontece junto com o professor, com aulas de reforços para os alunos com mais dificuldades, contamos com o laboratório de informática, a sala de leitura, todos juntos em uma força tarefa para ajudar as crianças com mais dificuldade de leitura e escrita. Com os casos mais críticos foi ofertado ajuda no contra turno. (CP20).

c- Na arena do ranqueamento:

Com respeito as avaliações externas, a escola vem desenvolvendo um trabalho de monitoramento e intervenções, mas não é ainda o ideal, no entanto, o índice vem indicando melhora no processo educativo. No Space

estamos entre o nível intermediário e adequado. Com relação ao Ideb, não alcançamos a meta em 2007 e 2013, mas no restante sim. (CP 11).

É uma maneira de melhorar no que deixei de fazer, porém deveria ser aplaudida pelos acertos, quando a turma foi nota 10. (CP24).

d- No cenário da visibilidade:

Sobre as avaliações é feita toda uma campanha e preparação em torno desse evento, com reforço no contra turno e individual. Os resultados são repassados nas reuniões do conselho de classe. (CP7).

Orientamos alunos, pais e professores em relação as provas internas e externas em relação aos seus resultados seja negativo ou positivo. (CP8).

Em síntese, o que fica patente nos depoimentos de todos os coordenadores supracitados, é que por meio da avaliação, o Estado aumentou o seu controle sobre a educação, pois seleciona o currículo, interfere no trabalho dos professores, intensifica os simulados e aulas de reforço, atribui a culpa a gestores, coordenadores e professores pelos resultados negativos, instaurando mecanismos de mercado dentro da escola pública, fazendo uma competir com a outra, naturalizando a ideologia de que haja escola “melhores” que as outras. Favorece também a construção de uma relação assimétrica na qual as avaliações se apresenta com detentoras de uma verdade única. Leva-se em conta apenas o produto, e não o processo, como se desempenho dos alunos dependesse apenas dos professores, desconsiderando que existem outros fatores intervenientes que fogem do controle de gestores, coordenadores e professores. Segundo Cerdeira e Almeida (2013, p.1):

Na lógica da responsabilização educacional, os profissionais da educação são considerados corresponsáveis pelo desempenho dos alunos (BROOKE, 2006). Neste modelo, os resultados escolares passaram a ser divulgados publicamente, o que gerou o ranqueamento das escolas e maior exposição de professores, gestores escolares e gestores de redes de ensino.

Esse processo avaliativo atua controlando o trabalho desenvolvido na escola, o que interfere significativamente na sua autonomia, desvaloriza o trabalho dos docentes, e vai na contramão da proposta da avaliação emancipatória ou formativa que utiliza as informações para a reorganização do trabalho pedagógico objetivando promover a aprendizagem dos alunos.

Para Afonso (2009, p. 125) “só a avaliação formativa, enquanto ação pedagógica estruturada na base de relações de reciprocidade, e intersubjetividade

validada, nos parece poder promover um novo desequilíbrio no pilar da regulação a favor do pilar da emancipação”. Portanto, se faz necessário novas forma de avaliação em que a participação, o diálogo, o debate coletivo estejam presente, realocizando a avaliação formativa (mediadora, dialógica, cidadã, emancipadora) considerando-a um eixo fundamental na articulação entre Estado e a comunidade (AFONSO, 2009).

Nessa perspectiva os resultados das avaliações externas devem ser discutidos, contextualizados e ressignificados pela escola, a luz do seu projeto político pedagógico, fruto de uma construção coletiva da comunidade escolar e local. E as representações dos coordenadores também expressam esse desejo de refletir sobre os resultados:

As avaliações se apresentam como mais uma etapa do processo ensino-aprendizagem. Elas são indispensáveis neste processo, uma vez que ela nos remete, a uma reflexão sobre o trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula. Acompanhar os resultados das avaliações permite ao coordenador refletir e propor mudanças que possibilitem os alunos obter êxito em sua aprendizagem, é isso que posso fazer. (CP15).

No planejamento pedagógico são observados e analisados os rendimentos dos educandos para replanejamento das ações dos professores. (CP27).

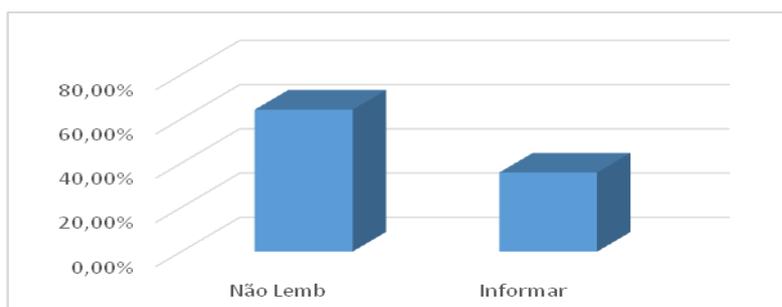
Concluindo esta seção, e se reportando aos dados dos gráficos 3 e 4 e seus respectivos quadros, observou-se que mesmo tendo acesso as informações e sendo cobrados pelos resultados negativos (100%) das avaliações, 64,20% dos coordenadores pedagógicos não lembravam do Ideb da escola que estão atuando, como se vê, a seguir.

#### Quadro 15- IDEB da escola

Não lembro qual o IDEB	64,20%
Informaram o IDEB	35,78%

Fonte:Elaborado pelo autor

#### Gráfico 5- IDEB da sua escola



Fonte:Elaborado pelo autor

Esse fato não causaria estranhamento se fosse qualquer outro sujeito da escola que não pertencesse ao núcleo gestor que tivesse respondido essa pergunta. Considerando que esteja incluindo no universo dessa pesquisa os coordenadores da educação infantil, mesmo assim, a quantidade que respondeu não lembrar é bastante expressiva. O que podemos inferir sobre essa informação é que, apesar de serem cobrados pelos resultados negativos das avaliações, vivenciam uma gestão por resultados, esses elementos não representam o foco gerador do dia a dia do coordenador pedagógico, ou seja, suas ações estão direcionadas para cumprir a rotina da escola. A função da rotina é manutenção do funcionamento da escola (PLACCO, 2010).

Soma-se a isso, as urgências e necessidades do cotidiano escolar, os repasses e acompanhamento de projetos elaborados pela Secretaria da Educação. “Esse modo de regulação institucional atua sobre as disposições, as sensibilidades e a consciência das pessoas envolvidas, que reagem a tais medidas de intervenção” (AUGUSTO, 2012, p. 706, apud MEURET, 2002). Os depoimentos a seguir, deixa as claras como os resultados negativos das avaliações mexem com as subjetividades das pessoas:

Nossa escola está focada diariamente nos resultados, porém são inúmeros desafios a serem superados, que infelizmente o coordenador não tem condições de resolver. E isso gera desmotivação e angústia. (CP29).

O meu sentimento em relação a cobrança gerada por essas avaliações é de certa aflição e busca constante de estratégias para superação das dificuldades e crescimento de todos os educandos avaliados. (CP37).

Segundo Augusto (2012, p. 699, apud Demailly, 2004), “a obrigação por resultados como modo de regulação da ação pública, significa uma ação imposta às instituições escolares na lógica de produtividade e eficácia”, e que chega até as escolas de forma imperativa, de cima para baixo, atropelando os processos pedagógicos da escola e ferindo a autonomia da escola. Essa regulação via Estado, como vimos nos relatos, atua sobre as pessoas provocando angústias, tensões e constrangimentos colocando em dúvida seu profissionalismo.

Conclui-se que na prática o que vem acontecendo nas escolas públicas é o fortalecimento da função reprodutora do trabalho da coordenação pedagógica visando o monitoramento do trabalho dos professores e controle do desempenho

dos estudantes. Fato este que tem levado a coordenação pedagógica a negligenciar sua função formadora e principalmente transformadora. Na opinião de Esquinsani (2010, *apud* Pimenta, 2012, p. 81) o papel do coordenador pedagógico em relação a avaliação tanto pode “regular” como pode “emancipar”:

Se reguladora, a função do coordenador é cobrar resultados de acordo com a lógica do mercado e de aferição de resultados, tal qual esperado pelo Estado avaliador. [...] se emancipadora, a atuação do coordenador pedagógico assumirá um espaço de organização dos elementos dispostos ao trabalho docente no interior das escolas, mediando a dimensão administrativa (documentos), a dimensão pedagógica e a dimensão política.

Todavia, cabe ao coordenador pedagógico, usando de sua experiência da docência, sua vivência com articulador, trabalhar os resultados das avaliações numa perspectiva dialógica, reflexiva, sem desconsiderar as avaliações internas, forjando dentro da escola momentos de formação continuada. E para além disso, compreendendo que a interação entre escola e avaliação externa é uma via de mão dupla, ambas podem ensinar e aprender novas lições. Nesse sentido, mais do que ter um número, é essencial utilizá-lo para orientar e refletir sobre o planejamento em equipe.

### 5.3 FORMAÇÃO DOS COORDENADORES PEDAGÓGICOS

Para tratar da perspectiva formadora do coordenador pedagógico, iniciamos a análise dessa seção, lembrando e reafirmando, no conceito de supervisão, “a visão sobre” o processo pedagógico, alertando que não se trata de controle ou fiscalização, mas de uma visão mais ampla, geral de todo processo ensino aprendizagem e conseqüentemente do conjunto do trabalho realizado pelos professores. Como foi referido no capítulo anterior, Alarcão e Tavares (2003) fortalecem esse conceito afirmando que o coordenador pedagógico é um professor com mais experiência e mais informações que orienta outro professor. Isso implica dizer, que o coordenador pedagógico no contexto escolar, assume a condição de um profissional mais experiente que supervisiona a prática dos professores. No entanto, para que o coordenador pedagógico possa realizar suas tarefas e funções específicas dentro da escola, faz-se necessário cuidar de sua formação inicial e

continuada. Ressaltamos que a formação do coordenador pedagógico está prevista no art. 64 da LDB/1996.

De acordo com os dados da nossa pesquisa, 78,26% revelaram que a formação inicial dos coordenadores da rede municipal de ensino de Maracanaú é a graduação em Pedagogia, como 1ª graduação. A formação acadêmica dos coordenadores pedagógicos se deu na rede pública até o Ensino Médio. A partir da graduação, ainda predomina o ensino público, 57,1% pública e 51% particular. Enquanto que 59,5% buscou o ensino particular para efetuarem as especializações. Quanto ao Mestrado aparecem somente 22,2% que afirmaram ter cursado mestrado.

Ante os dados, chamamos atenção para dois fatores importantes. Primeiro, a formação inicial da grande maioria dos coordenadores pedagógicos ocorrerem na graduação de Pedagogia, curso que não se reduz à docência. Quem passa por uma graduação em pedagogia, amplia sua visão. Assim, mesmo que na formação inicial os conhecimentos não sejam específicos da coordenação, mas oferece suporte teórico, para que o coordenador possa conduzir o planejamento, organizar uma reunião pedagógica para pensar o calendário e discutir os problemas de sala de aula, bem como, dar apoio didático pedagógico à equipe docente, com especial atenção as práticas de ensino. Essa formação inicial atreladas “as experiências pessoais e profissionais vividas, compõe uma rede de saberes e fazeres que alicerçam à prática de formador voltada para uma ação pedagógica crítica” (DOMINGUES, 2014, p. 27).

Ponderando as deficiências inerentes de uma formação inicial, essa investigação demonstra que a pedagogia proporcionou aos coordenadores pedagógico da rede municipal de ensino pesquisada (na sua maioria), a base para o exercício de sua função, instrumentalizando “[...] esse pedagogo escolar construir uma competência profissional que o ajude a intervir frente as demandas de seu trabalho, em especial na condução dos processos de formação docente sistematizada na escola” (DOMINGUES, 2014, p. 35).

O segundo fator, reside no fato de terem cursado boa parte dos seus estudos na escola pública, parece-nos ser um dado relevante para os coordenadores pedagógicos, tendo em vista que conhecem a realidade escolar ou como aluno ou como professor da rede pública. No caso dos sujeitos da pesquisa, todos já trabalhavam no sistema de ensino. Isso pode ajudá-los no desempenho de

suas funções, facilitando o envolvimento pessoal e profissional com a construção coletiva do PPP da escola e compromisso com a formação continuada dos professores. Portanto, conhecer a cultura organizacional de um determinado sistema de ensino, é um aspecto favorável para quem está iniciando.

Em relação aos cursos frequentados por eles, indagamos quem teria organizado esse curso e em que percentual. De 66 a 100% dos coordenadores pedagógicos que responderam ao questionário, 72,2% creditam a SME a função de formá-los e atualizá-los. E os demais creditam a outras instituições, tais como, Seduc, Ministério da Educação, Universidades públicas, Ongs (Organização não governamentais) entre outras, essa responsabilidade. Perguntados se aplicava os materiais utilizados em sua formação na formação de seus professores, 40,7% afirmaram aplicar tudo que é apresentado, enquanto 59,3% aplica apenas em parte.

Atualmente, todos os coordenadores da rede municipal participam de um curso de formação de coordenadores pedagógicos ofertado pela SME com o tema: Diálogos Formativos: desafios e aprendizagens para a prática educacional. Esse curso foi embasado nas primeiras análises documental dessa pesquisa. Vale registrar também, que a SME, através da equipe técnica de Educação Infantil, realiza mensalmente a formação continuada com os coordenadores pedagógicos (num total de 46), com temáticas inspiradas a partir dos eixos propostos no Projeto Paralapracá<sup>28</sup>, implantado no município desde de 2013.

Esse projeto assume a tematização da prática como principal estratégia formativa. Nesse sentido, busca tornar a prática pedagógica como objeto de análise, contextualizando com a proposta pedagógica da escola e das relações desta com a comunidade e a sociedade. Esta abordagem considera professores, coordenadores e demais envolvidos como sujeitos ativos de seu processo de construção de conhecimentos, buscando a tomada de consciência das teorias implícitas nas

---

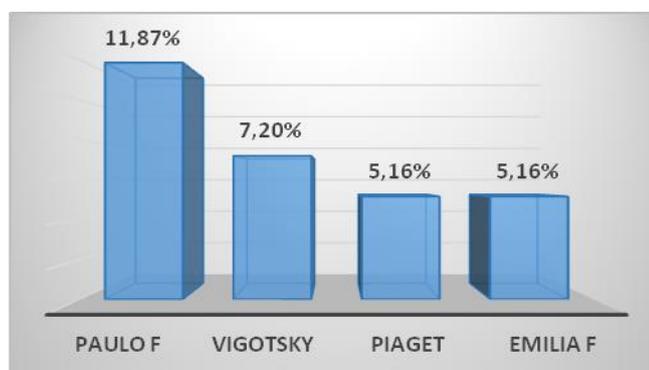
<sup>28</sup> . O Paralapracá é um projeto do PROGRAMA INFANTIL DO INSTITUTO C&A, que tem como finalidade contribuir para a melhoria da qualidade do atendimento às crianças que frequentam instituições de Educação Infantil, por meio de duas linhas de ação complementares e articuladas: a formação continuada de profissionais da educação e o acesso a materiais de qualidade, tanto para as crianças quanto para os profissionais que atuam com elas (PARALAPRACÁ, 2013). Em 2013, teve início as atividades desse Projeto nas instituições de Educação Infantil através de um Termo de Cooperação celebrado entre o Instituto C&A e a Secretaria Municipal de Educação contemplando o ciclo 2013 a 2016. A proposta de implantação do projeto deve coincidir com o início do ciclo da gestão municipal. O referido projeto ainda conta com a assessoria pedagógica da AVANTE-Educação e Mobilização Social.

práticas pedagógicas, por meio de um processo de reflexão e estudo (PARALAPRACÁ, 2013).

E para além disso, essa opção metodológica visa superar a dicotomia entre teoria e prática e, por isso, defende a formação centrada na escola. A formação é realizada com uma carga horária de 8h mensais, numa perspectiva de contribuir na construção de identidade desse profissional enquanto formador da equipe docente no espaço escolar (MARACANAÚ, 2016). Através desse projeto, a proposta de formação contínua dos professores, centrada na escola, vem ganhando força na rede municipal de ensino. E sua proposta metodológica contempla as estratégias de formação adequadas a um paradigma reflexivo, apresentadas por esse estudo no quadro 5, quais sejam: as perguntas pedagógicas, as narrativas, a análise de caso, observação de aulas, o trabalho de projeto e a investigação-ação.

Outra pergunta dirigida aos coordenadores foi a seguinte: Quais os referenciais teóricos (autores e tendência pedagógica) tem orientado seu trabalho como coordenador? Comente sua resposta. Para melhor ilustrar os dados obtidos, apresentamos o gráfico 6 a seguir.

**Gráfico 6 – Teóricos que tem orientado seu trabalho como coordenador**



Fonte:Elaborado pelo autor

Pelas informações do gráfico acima verificamos que os referenciais teóricos que balizam o seu trabalho foram indicados em maior percentual, os seguintes autores: Em primeiro lugar, Paulo Freire, em segundo, Vigotsky, em terceiro, Piaget e Emília Ferreiro em quarto. Os demais autores citados foram: David Ausubel; Rubens Alves; Celso Vasconcelos; Ausubel; Perrenoud; Jussara Houfman; Augusto Cury; Celso Antunes; Ana Teberosky; Wallon; Libâneo; Içami Tiba; Loris

Malaquizzi; Estela Barbieri; Saviani; Luckesi; Amália Simonetti. Como tendências indicadas, se apresentam: construtivismo, interacionismo, teoria Crítico-social, progressista-libertadora.

Essas informações indicam que uma parcela considerável dos coordenadores tem um referencial teórico subjacente a sua prática, o que nos leva acreditar que seu fazer cotidiano está embasado por uma teoria, vinculadas as suas experiências pessoais, profissionais e formativas. Teoria e prática costumam e devem caminhar juntas, mesmo que não tenhamos consciência. Para Saviani (2008), a formação deve ser fundamentada em referenciais teóricos consistentes, ancorada na reflexão filosófica e no conhecimento científico. Logo, o processo reflexivo possibilita ao coordenador pedagógico refinar sua compreensão sobre a prática pedagógica, compreendida muitas vezes de forma fragmentada, desarticulada, e descolada de uma teoria, sendo, portanto orientada pelo senso comum, além de leva-lo a tomar consciência dos pressupostos teóricos que orientam sua prática.

A teoria é constitutiva da prática e a prática, da teoria; ambas se apoiam e se retroalimentam. Um formador não pode limitar-se a agir pelo "senso comum", pela experiência pura e simples; uma experiência formativa deve inspirar-se numa teoria, em conhecimentos científicos que a sustentam. Os referenciais teóricos permitem ao coordenador olhar e refletir a prática na perspectiva de qualificá-la, de entendê-la, para assim desenvolvê-la melhor. (Caderno de Orientação O Coordenador Pedagógico e a Formação Continuada, PARALAPRACÁ, p. 23)

Percebe-se também, que dentro dessas referências citadas pelos coordenadores na pesquisa existem as de natureza pragmática, biográfica e bibliográfica. As falas abaixo ilustram a compreensão dos coordenadores pedagógicos no sentido de unir a teoria e a prática no exercício de sua função:

Em relação as tendências pedagógicas procuro analisar cada uma e usar a que mais se adaptar a situação que ocorre no momento. Tais autores e suas obras norteiam meus passos como coordenadora pedagógica (Paulo Freire, Vygotsky, Saviani e Libâneo). (CP1).

Sei e tenho consciência de que não podemos misturar, fazer de tudo, pois corre o risco de não ter resultado. Mas tenho o cuidado de seleção, ver realmente a necessidade da escola para associar a teoria, como ferramenta de estratégia para atingir os objetivos. (CP4).

Converso sempre com os professores sobre a importância de termos nossa prática fundamentada. (CP6).

Gosto de sempre está buscando conhecimentos que contribuam com a minha prática. (CP9).

Esse material do projeto Paralapraca amplia nosso conhecimento e favorece uma prática mais reflexiva, assertiva no trabalho educacional desenvolvido pelo coordenador pedagógico. (CP10).

Crítico conteúdo – como formamos alunos com autonomia, devemos valorizar o ser pensante, que é responsável pela natureza, meio ambiente e resolve situações-problemas do cotidiano. (CP13).

Sou progressista, entendo a educação como o principal mecanismo de transformação social tendo Paulo Freire, como um autor que melhor representa essa tendência, principalmente com a pedagogia do oprimido. (CP14).

Analisando o conjunto das falas percebemos novamente a preocupação dos coordenadores em melhorarem suas práticas e ao mesmo tempo encorajar os professores a aderirem esse movimento de buscar novos conhecimentos, acessar novas experiências e revisar suas práticas, de forma crítica e consciente, sendo a coordenação pedagógica um espaço privilegiado de formação. Assim:

Ser coordenador pedagógico é um desafio, pois tenho consciência da importância do trabalho na escola. As formações da secretaria de educação possibilitam na construção de um referencial para o desenvolvimento do nosso trabalho. Sendo assim, procuro estudar sobre a minha área de atuação, direcionando meu trabalho junto aos professores no sentido de melhorar o processo de ensino aprendizagem dos alunos. (CP26).

Contudo, como já afirmamos no capítulo anterior, o coordenador pedagógico só pode colaborar na formação do professor crítico - reflexivo dentro de um clima escolar interativo, colaborativo e projeto partilhado, aberto a reflexão, ou seja, num ambiente escolar reflexivo. Para tanto, esse profissional precisa ter uma boa cultura geral e que lhe permita ter uma visão de totalidade da prática educativa (ALARCÃO, 2013; VASCONCELOS, 2013), manter-se sempre atualizado, buscar fontes de conhecimento e refletir sobre seu fazer pedagógico. Nesta ótica, por analogia, o coordenador pedagógico é o formador que deve ter três atitudes básicas necessárias a prática da reflexão segundo Dewey (*apud* LALANDA; ABRANTES, 2013), são elas: (abertura de espírito, responsabilidades e empenhamento), conforme já afirmamos anteriormente.

Enfim, garantidas as condições institucionais, cabe a coordenação pedagógica reivindicar espaços e estratégias formativas que possam fomentar a reflexão sobre aspectos significativos da prática, fundamentada em referenciais teóricos que contribuam para um processo reflexivo rico e transformador, na perspectiva da tríade reflexão/ação/reflexão (SALVADOR, 2012). E, nesse sentido,

segundo Pimenta (2012,p.35),“a formação de professores na tendência reflexiva se configura como uma política de valorização do desenvolvimento pessoal-profissional dos professores e das instituições escolares”.

Diante disso, foi lançada a seguinte pergunta para os coordenadores: A quem você recorre quando precisa de ajuda ou quer trocar experiência? As respostas encontram-se na tabela 7.

**Tabela 7- Experiência dos coordenadores pedagógicos – 2016**

Diretor	79.5%
Outros coordenadores	90.9%
Consulta aos técnicos da SME	84.1%
Professor	68.2%
Literatura pedagógica	65.9%
Internet	78.4%
Revistas de Educação	60.2%
Outros	35.2%

Fonte:Elaborado pelo autor

Os coordenadores pedagógicos dentro de suas atividades, muitas dúvidas e inseguranças surgem em seu ambiente laboral. Quando perguntado a quem recorre quando precisa de ajuda, (90,9%) responderam que recorrem a outros coordenadores. O segundo a ser procurado, foram os técnicos da SME (84,1%), seguido do Diretor da escola com (79,5%), ficando o professor em quinto lugar com (68,2%) conforme os dados da tabela 7.

Os dados revelam que na sua busca pessoal, os coordenadores pedagógicos têm procurado junto aos seus pares, provavelmente aqueles mais experientes e de mais confiança, socializar suas dúvidas e trocar experiências, fortalecendo desta forma, sua profissionalidade. Podemos arriscar em dizer que, essa socialização reverbera-se em segurança profissional contribuindo para mais acertos nas suas atividades e decisões como coordenador e gestor, além de potencializar a sua formação contínua.

Placo; Sousa; Almeida (2012, p. 767), explicam que na atividade diária do coordenador pedagógico, predominam tensões de três natureza e origens: as internas a escola(derivadas das relações com o diretor, funcionários, professores, pais e alunos) as externas a escola (decorrentes das relações do sistema de ensino e a sociedade, afetadas quando o responsabilizam pelo rendimento ruim do aluno

nos processos de avaliação externa) e um terceira tensão (oriunda de suas próprias visões, necessidades e expectativas do profissional em relação a sua função e as necessidade da escola).

Quanto a relação com o gestor geral, os dados demonstram que é ainda preciso afinar essa relação, sendo um desafio a ser superado. Do mesmo modo em relação aos professores, parece que é preciso construir caminhos de aproximação, de conquistas e quebras de resistências. Para realizar bem o seu trabalho, o coordenador pedagógico precisa, antes de tudo, ganhar a confiança dos professores e se colocar no lugar de parceiro. Ainda sobre sua formação, indagamos: Qual o programa/curso de formação continuada que gostaria de fazer? - As resposta foram agrupadas por categorias como veremos no quadro 16 abaixo:

**Quadro 16 – Programas/curso que os coordenadores gostariam de fazer.**

<b>Formação/Gestão</b>	<b>Relacional</b>	<b>Ensino</b>	<b>Outros</b>
25	10	12	17 <sup>29</sup>
<b>39,06%</b>	<b>15,62%</b>	<b>18,75%</b>	<b>26,57%</b>

Fonte:Elaborado pelo autor

Os dados, demonstram claramente a busca por parte dos coordenadores pedagógicos pelos cursos na área de gestão (39,06%), valorizando mais o conhecimento no campo gerencial do que os conhecimentos subjacentes ao processo de ensino, apontado com 18,75 de preferência. Um percentual de 15,62% está em busca de cursos na perspectiva relacional. Essa busca por cursos de especialização na área de gestão, ensino, relacional, são compreendidos como suportes à sua atuação, pois é no cotidiano escolar que a coordenação pedagógica “com o coletivo de professores, toma decisões, coordena ações e vivencia as contradições e as necessidade educacionais que necessitam ser refletidas coletivamente pelo conjunto dos profissionais da escola” (FERREIRA, 2009, p. 127).

Essas especializações, podem contribuir significativamente para a constituição de sua identidade, no entanto, “[...] cabe questionar sua qualidade, seus objetivos, seu público alvo, etc. Sendo instâncias do sistema, cabe questionar qual deve se responsabilizar por essa formação e de que modo deve fazê-lo, valorizando a especificidade da função”. (FVC, 2011, p. 120). Sobretudo, é preciso subsidiar o

<sup>29</sup> Esses números (25,10, 12 e 17) correspondem ao número de respostas para cada categoria.

coordenador pedagógico de saberes que ajude no exercício da função, não só na sua prática localizada, mas também no seu processo reflexivo.

O exposto revela que, a formação inicial, os cursos, os materiais utilizados nas formações, a participação em projeto, a vivência na função, os medos e as angustias, a relação entre os educadores, a experimentação, as tentativas e erros, a dedicação, o apoio dos colegas e a vontade de aprender mais para fazer melhor seu trabalho, contribuem para a formação contínua do coordenador pedagógico, e o prepara para o seu desafio maior, que é cuidar da formação continuada da sua equipe de professores. Esse movimento, nos remete a Placo e Silva (2009) quando conceitua formação continuada como um processo complexo e multideterminado, que se materializa em diversos ambientes e atividades, não se restringindo a cursos e treinamentos, e que amplia os conhecimentos, os saberes, estimulando a docência a aprimorar o seu profissionalismo. Ter competências para desenvolver o seu papel e buscar qualificação constante são as principais características de um bom coordenador pedagógico.

#### 5.4 O TRABALHO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO

Esta seção foi organizada em função de alguns aspectos que nos permitem identificarmos, a partir dos dados da nossa pesquisa, as atribuições desenvolvidas no cotidiano escolar pelo coordenador pedagógico da rede municipal de ensino de Maracanaú. Sabemos que são muitas (ver quadro 7) previstas na Lei municipal nº 1.505/2009, art.5º, discutidas no capítulo anterior. Destacaremos, portanto, dois aspectos: atribuições e a formação continuada dos professores.

##### 5.4.1 Atribuições

Ao serem convidados a identificar as atividades que realizam na escola e em que percentual, de 66 a 100% dos pesquisados apontaram o atendimento ao aluno como atividade predominante (78,4%). Na sequência, 72,4% indicaram atendimento aos professores, 71,3% apontaram participação em atividades da SME, formação de professores e atendimento aos pais aparecem com (64%; 62,1%) respectivamente. Os resultados evidenciam que o atendimento aos alunos e aos professores figuram como as principais atividades dos coordenadores pedagógicos.

Analisando o conjunto de atribuições que lhe são atribuídas pela SME conforme o quadro 7, direcionadas para uma gestão de resultados-GPR, e aquelas assumidamente atendidas pelos coordenadores pedagógicos, constatamos significativa responsabilidade desses profissionais em “garantir” o sucesso dos educandos.

No conjunto desses dados chama-nos atenção, a participação nas atividades da SME. Muitas vezes, nesta relação escola- secretaria de educação fica muito visível o papel do coordenador pedagógico, não no sentido de garantir a reflexão e o debate com os docentes, mas como um agente que tem servido principalmente para disseminar e defender projetos da SME, sem considerar a participação e o saber dos professores e demais atores escolares, caracterizando como um risco de transformar o coordenador pedagógico como mero executor da política educacional da secretaria.

Olinda (2007) nos alertou no segundo capítulo dessa dissertação, que o velho esquema – ‘a secretaria pensa e os coordenadores comunicam, os professores tenta executar’, precisa ser superado, tendo em vista que essa relação verticalizada inviabiliza a construção de uma escola autônoma e reflexiva. Não custa lembrar que um dos critérios técnicos que o sistema de ensino de Maracanaú define para nomear e exonerar os membros do núcleo gestor, é se estes estão empenhados com a elevação dos indicadores de sucesso escolar.

Essa relação escola-secretaria também indica que o coordenador pedagógico se ausenta muitas vezes da escola, deixando de realizar suas reais funções. O atendimento aos pais também pontua muito alto nas suas atividades cotidianas, o que demonstra falta de clareza da comunidade escolar sobre o papel do coordenador pedagógico. Sabemos que é tarefa deste também atender os pais, mas é deve ser compartilhada com o gestor geral.

Na mesma direção da pergunta anterior, dirigimos-lhes a seguinte pergunta: Das atividades abaixo, cite qual ou quais correspondem às suas principais atribuições como coordenador? Responder utilizando notas de 01 a 08, sendo o menos importante 01 e o mais importante 08. Obtivemos os seguintes dados:

**Quadro 17 – Principais atribuições do coordenador pedagógico**

Elementos	Notas							
	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Atendimento aos pais	0%	0%	4.7%	3.5%	9.3%	7%	20.9%	54.7%
2. Atendimento / alunos	0%	0%	1.2%	3.5%	2.3%	3.5%	15.1%	74.4%
3. Organização burocrática	10.6%	5.9%	11.8%	14.1%	14.1%	15.3%	9.4%	18.8%
4. Atividades da SME	0%	0%	1.1%	2.3%	3.4%	11.5%	20.7%	60.9%
5. Formação/professores	1.1%	0%	2.3%	5.7%	6.9%	5.7%	19.5%	58.6%
6. Organização de eventos	1.2%	3.5%	5.8%	7%	12.8%	19.8%	15.1%	34.9%
7. Atendimento /professores	0%	0%	0%	2.3%	10.5%	4.7%	16.3%	66.3%
8. Org. de Reuniões	1.1%	0%	1.1%	3.4%	8%	16.1%	17.2%	52.9%
9. Planejamento dos professores	0%	0%	0%	8.1%	1.2%	11.6%	8.1%	70.9%
10. Outros	0%	4.5%	4.5%	9.1%	27.3%	13.6%	9.1%	31.8%

Fonte:Elaborado pelo autor

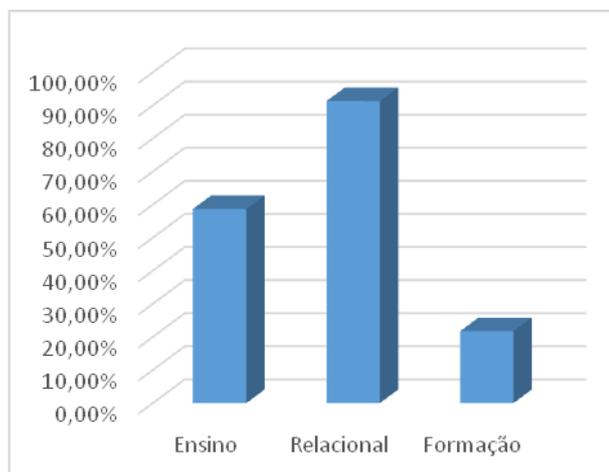
Na classificação das atividades dos coordenadores pedagógicos, conforme os dados do quadro 17, formação, atendimento e planejamento de professores, (58,6%), (66,3%), (70,9%), respectivamente, são atividades próprias da função que desempenham. Porém, a pesquisa apresenta outras atribuições que são indicadas em maior percentual de importância. Por exemplo, atendimento ao aluno (74,4%) e atividade da SME (60,9%) se apresenta em maior grau de importância do que a formação do professor (58,6%).

Examinando esses dados, percebemos que eles estão coerentes com os resultados apresentados na questão anterior. Ambos demonstram a falta de clareza por parte da coordenação pedagógica qual é exatamente a sua função, o que tem levado a secundarizar a sua tarefa principal que é a formação continuada do professor. Sendo coerente com que afirmamos anteriormente, pode ser que essa dedicação excessiva ao atendimento ao aluno e aos professores podem ser advindas das cobranças de uma GPR, daí o alinhamento com a SME. No que tange formação dos professores, é possível que o excesso de atividades, o desvio de função, a falta de tempo para preparar as formações dos professores como já foi citada por eles, sejam obstáculos para a realização efetiva dessa ação na sua rotina de trabalho.

Veamos a seguir as atividades predominantes na rotina do coordenador pedagógico da rede municipal de ensino. Trata-se de uma questão aberta, onde pedimos que descrevessem sua rotina de trabalho durante uma semana. Devido ao grande número de respondentes, as respostas foram classificadas em três categorias, a saber: ensino (contemplando currículo, planejamento e avaliação);

relacional (referente ao atendimento aos pais, professores, alunos, funcionários, comunidade e núcleo gestor); e formação (relacionada a sua própria formação e dos professores), gerando o gráfico 7.

**Gráfico 7 – Rotina do coordenador pedagógico**



Fonte:Elaborado pelo autor

De acordo com as informações do gráfico acima, na rotina dos coordenadores pedagógicos, a categoria relacional aparece em primeiro lugar, seguida do ensino e formação. Antes de tecermos nossas considerações sobre esses dados, achamos oportuno apresentar os recortes das falas mais destacadas (repetidas mais de uma vez) nas categorias ensino, relacional e formação que foram registradas na nossa pesquisa, conforme o quadro abaixo:

**Quadro 18 – Categorização da rotina do coordenador pedagógico**

**Ensino:** Verificar a infrequência dos alunos, acompanhamento e orientação no planejamento dos professores; organizar a atividade de reforço e acompanhar os alunos, fazer as avaliações de escrita e leitura; aplicação de testes diagnósticos, observar junto dos professores o rendimento escolar dos educandos, selecionar materiais para serem usados pelas professoras; fazer reforço com alunos que tem baixo rendimento; preencher fichas, acompanhamento de notas e avaliações, orientar o preenchimento do diário, preparar e organizar um simulado diagnostico com as habilidades do spaece.

**Relacional:** Reunião com o núcleo gestor, acolhida dos alunos e professores, acompanhar o intervalo dos alunos, substituir professor em sala de aula, converso com os professores que estão em planejamento, resolver problemas de indisciplina, atendo pais, alunos e assumo sala de aula, acompanhamento da entrada e saída dos alunos; monitoramento do recreio, atendimento as famílias, amanheço olhando o celular para saber se algum professor vai faltar, visito as salas de aula.

**Formação:** Estudar e pesquisar referências bibliográficas e ideográficas para a sessão de estudo, participação em reunião formativa e teste para avaliar alunos, preparo e realizo formação para os professores, pesquiso subsídios para incrementar o planejamento dos professores, trocas de experiências para superar as dificuldades.

Fonte:Elaborado pelo autor

O gráfico 7 revela que na rotina do coordenador pedagógico predomina as relações interpessoais com elementos do núcleo gestor, funcionários, professores, alunos, pais e comunidade. Segundo Almeida (2010), nas relações interpessoais que mantém com esses segmentos, o coordenador pedagógico está desenvolvendo uma “relação de ajuda” – ajuda para o crescimento, para a autonomia, o que exige dele certas habilidades. A autora também lembra que o ensino é uma atividade relacional intencional” [...] se o relacional implica o confronto de subjetividades, o intencional implica atender a objetivos claramente explicitados e que seja valiosos e exequíveis” (p.22). Podemos interpretar que há uma preocupação do coordenador em construir um clima escolar favorável, no sentido de facilitar seu trabalho, favorecendo o bom desenvolvimento das ações pedagógico-curriculares, o que revela sua função de articulador.

Uma das atividades mais citadas pelos respondentes da pesquisa na categoria relacional foi a substituir professor em sala de aula, evidenciando um elevado número de faltas de professor, e, portanto, desvio de função, comprovado na fala do CP7: “a minha rotina de trabalho é muita dinâmica, pois passo mais tempo substituindo professor em sala de aula do que formando o professor”. Ressaltamos que a SME orienta seus gestores a não liberar os alunos na falta de professores.

Na categoria ensino, os fragmentos evidenciam claramente que a rotina dos coordenadores pedagógicos está direcionada para alcance das metas das avaliações externas. Estratégias de aprendizagens como simulados, reforços, provas diagnósticas, são indícios de que os resultados das avaliações externas vêm conformando as práticas pedagógicas. Ainda na categoria ensino, é perceptível o encolhimento do currículo. E na categoria formação, como vem se confirmando nas análises desse capítulo, a formação continuada dos professores, ainda não foi incorporada na jornada de trabalho do coordenador pedagógico com uma das principais atividades. Nesse sentido é preciso identificar os fatores impeditivos.

Desta forma, pouco utilizam os resultados das avaliações para refletir junto com sua equipe de docentes sobre o seu trabalho e suas práticas em conformidade com o PPP da escola. O curioso é que PPP foi citado apenas uma vez nos relatos dos coordenadores. Um fato preocupante, sendo principal instrumento para a organização do trabalho pedagógico na escola e de possibilidades concretas para a realização da formação dos professores. Os relatos expressam a ideia de que

o cotidiano do coordenador escolar funciona muito no “automático”, contemplado na fala do CP38:

[...] Amanheço olhando o celular para saber se algum professor vai faltar. Ao chegar na escola organizo as filas no pátio dos alunos para sua entrada em sala de aula. Em seguida dou uma geral para saber se está tudo em seus lugares; nesse intervalo faço também atendimento aos pais, ou seja, fico “PARALAPRACÁ”[...].

Diante desse quadro confuso, frenético, imediatista e relacional no qual se encontra o coordenador pedagógico no cotidiano escolar, correndo de xxum lado para outro, tentando dar conta de suas inúmeras atribuições, Placco (2010, p. 48) recorrendo à contribuição de Matus (1991) e Gonçalves (1995), propõe um esquema conceitual que pode ajudar o coordenador pedagógico organizar ou aperfeiçoar seu trabalho pedagógico. Placco apresenta as categorias importância, rotina, urgência e pausa como conceitos que podem ajudar na compreensão e transformação das ações do coordenador pedagógico.

As atividades de **importância** são aquelas previstas no PPP da escola que objetivam mudar a situação presente a curto, longo e médio prazo. As atividades de **rotina** direcionam-se para o funcionamento do cotidiano, o compromisso é com a estabilidade. **Urgências**, são atividades decorrentes da dinâmica da escola e das necessidades emergentes do cotidiano. E **pausa** são necessidade individuais como férias, licença e outros. (idem, p. 49).

De posse desses conceitos, Placco (2010) sugere, então, que ffos coordenadores pedagógicos transformem muitas urgências em rotina, prevendo algumas eventualidades; que procurem envolver todos na escola em torno das atividades de importância, garantido o planejamento participativo; e que as pausas sejam transformadas em encontros de comunicação, compreensão, solidariedade e parceria entre os atores que faz da escola sua segunda casa.

Completando esse quadro sobre as atribuições pedimos aos coordenadores pedagógicos que apontassem as semelhanças e diferenças entre as funções de professor e coordenador pedagógico. Observamos que não tiveram dificuldades de explicitar as diferenças: “ o coordenador dar suporte e o professor executa o trabalho com os alunos, “ o professor só responde pela aprendizagem das suas turmas”, “o coordenador têm várias funções”, “como coordenadora temos uma visão geral da escola e o professor específico da turma”, “o coordenador

pedagógico é como se fosse o professor, e os professores seus alunos”, “o professor tem como objeto de trabalho o aluno e o coordenador pedagógico os professores”, o professor se preocupa com seus alunos de sala, o coordenador se preocupa com todos os alunos e professores”, “o professor só atua na sala, o coordenador atua em várias frentes”.

No que tange sua valorização, quando perguntado por quais pessoas se sentem mais valorizados, 58,1% indicaram outros coordenadores. Confirmando assim, as indicações referentes aos dados da tabela 7. Na sequência indicaram se sentirem valorizados pelo diretor (55,3%) e alunos (55,3%). O menor percentual foi atribuído a sociedade (29,6%), talvez pelo o fato de que a sociedade em geral não conhece ou reconhece o trabalho desse profissional da escola. Nessa mesma direção, questionamos sobre as expectativas em relação ao seu trabalho. Os coordenadores pedagógicos consideram que a expectativa dos pais, dos alunos, professores e sociedade em relação ao seu trabalho são altas, (63,3%); (63,3%); (51,7%), respectivamente.

Com base no exposto, tem razão o CP3 ao relatar que: “(...), portanto, vale ressaltar que a rotina do CP é permeada de tarefas que não são suas atribuições, mas, são assumidas por ele em nome da gestão”. De fato, parece que a quantidade de atividades gera um ativismo exacerbado, fragmenta sua força de trabalho dificultando o seu fazer formativo e a construção de sua identidade.

#### **5.4.2 A formação continuada dos professores**

Rangel e Ferreira (2011) explicitaram com clareza no capítulo que antecedeu a este, que coordenar o pedagógico implica viabilizar possibilidades de intervenção no processo didático-pedagógico da escola, através da organização e da coordenação de encontros de formação contínua dos professores, oportunizando e estimulando estudos e debate críticos, contextualizados, produzindo e disseminando conhecimentos e a valorização das práticas pedagógicas com “princípios, processos e perspectivas transformadoras”.

Para Geglio (2010, p.117), o momento de atuação do coordenador pedagógico como agente de formação contínua do professor em serviço são aqueles em que se “[...] reúne com o conjunto dos docentes da instituição escolar para discutir questões e problemas pedagógicos, isto é, pertinentes à sala de aula,

ao conteúdo de ensino, ao desempenho dos educandos e ao relacionamento dos alunos”. Nessa direção, é uma prática que se efetiva no próprio espaço de atuação, no coletivo, em diferentes momentos e situações do exercício profissional dos educadores. Entretanto, segundo esse mesmo autor, existem situações em que essa prática possa ocorrer de forma individualizada. Com intuito de investigar como esse processo de formação contínua acontece no sistema municipal de Maracanaú perguntamos: Qual a relação que estabelece entre seu trabalho de coordenação pedagógica e o processo de formação continuada dos professores?

Conforme os dados da pesquisa, 86,2% dos respondentes indicaram que existe uma relação direta entre o seu trabalho e o processo de formação continuada dos professores. Porém, no quesito atribuições do coordenador pedagógico (quadro 17), que apresenta uma escala crescente 1 a 8, somente 58,6% dos coordenadores pedagógicos indicaram a nota de maior escala. Essa diferença mostra que, embora considerem a formação uma de suas funções primordiais não conseguem priorizar a ação de formar o seu grupo docente.

Para melhor analisar esses dados foi sugerido que os respondentes comentassem as suas respostas. Observamos a partir de seus comentários, que realmente, existe uma clareza da relação entre a formação de professores e a função que exercem conforme podemos constatar nos comentários abaixo:

[...] Utilizo os planejamentos e reuniões para sistematizar estudos dentro da nossa necessidade e posso acompanhar os avanços gerados por esses estudos. Gostaria de ampliar esses momentos formativos pois acredito ser uma das minhas principais funções[...]. (CP4).

[...] A formação continuada dos professores é o foco do coordenador escolar. É no planejamento do professor (1/3) o coordenador trabalha a formação continuada de acordo com as necessidades dos alunos e de cada professor [...]. (CP16).

[...] O foco do trabalho do coordenador pedagógico está na formação dos professores. O que na maioria das vezes deixamos a desejar, pois o coordenador pedagógico agora que aos poucos está conquistando o seu espaço[...]. (CP20).

[...] Entretanto, ainda acontece em momentos pontuais, tipo planejamento integrado, semana pedagógica. Mas durante o ano o ativismo dificulta esses momentos[...]. (CP31).

[...] Ainda é muito tímida, pois só agora a própria secretaria traz essa proposta para a nossa função, sendo necessária uma formação que nos possibilite realizar essa tarefa com mais propriedade. (CP33).  
Procuro refletir com os professores nos momentos de estudo temas que se destacam com a necessidade da escola[...]. (CP39).

Esses comentários trazem alguns fatores intervenientes que limitam essa ação. Tais como: ativismo, tempo destinado às formações, sentem-se despreparados para tal função, ainda não é uma ação sistemática na escola, só agora estão conquistando espaço, e a formação limita-se a acompanhamento dos planejamentos e registros pedagógicos. Face ao exposto, é preciso pensar numa proposta de formação “colaborativa, tendo como ponto de vista a escola como um *locus* de formação contínua e as formas de avaliação e acompanhamento, tentando superar o isolamento dos professores e as ações eminentemente individuais” (FVC, 2013, p. 34).

Ainda relacionado às questões de formação, foi perguntado aos CPs, como está organizada a formação de professor na sua escola. 52,5% trabalham as temáticas referentes ao Projeto Institucional<sup>30</sup> da Secretaria de Educação, proposta metodológica que orienta o estudo a partir de um tema gerador. 47,5% trabalham temas emergenciais, tais como, meio ambiente, tecnologias da informação, educação inclusiva, avaliação dentre outros. Enquanto os CPs da Educação Infantil destacaram que trabalham os eixos<sup>31</sup> do projeto PARALAPRACÁ. No que se refere ao local onde são realizadas as formações, 57,69% responderam que realizam na sala de professores.

Com relação ao horário, 39,02% responderam que realizam nos turnos manhã e tarde, enquanto 17,07% realizam nos três expedientes, certamente as escolas que possuem a modalidade EJA, 41,46% indicaram que se utilizavam de outros horários para realizarem essas formações. Deixando subtendido que pode ser realizado de acordo com o horário disponibilizados para os planejamentos dos professores. Registra-se que com a implantação de um terço da jornada o magistério, cada professor tem um horário de planejamento, o que dificulta o processo de formação continuada num contexto coletivo. Mesmo assim, consideramos que a implantação de um terço na rede municipal de ensino, historicamente reivindicada pela categoria dos professores, representa para a

---

<sup>30</sup> Modalidade organizativa que envolve todas as escolas em torno de um tema ou de uma situação que se constate a premência de um efetivo encaminhamento. E, ainda, o projeto institucional permite encurtar a distância entre os propósitos, as necessidades e a realidade. O seu desenvolvimento está fundamentado no diagnóstico, na enunciação de metas, na consubstanciação e na planificação das ações a serem usadas na resolução do problema numa perspectiva de integração curricular. (MARACANAÚ, 2014).

<sup>31</sup> Os eixos foram selecionados considerando sua relevância para o desenvolvimento da criança nesta faixa etária. São eles: brincadeira, música, artes visuais, literatura, exploração de mundo e organização do ambiente.

coordenação pedagógica uma oportunidade de potencializar a formação continuada dos professores centrada na escola.

No que diz respeito a frequência com que essas formações acontecem, a maior indicação foi semanal com 42,85% das indicações, em segundo lugar indicaram a formação mensal e bimestral com 33,33%. Para a indicação da formação bimestral, justifica-se pelo planejamento integrado que ocorre a cada término de bimestre, como muito bem expressa no comentário do CP25:

nos planejamentos integrados que acontece uma vez a cada bimestre, os coordenadores têm uma boa oportunidade de preparar uma formação de excelência para o corpo docente. No dia a dia, coordenadores e professores planejam sentar juntos para discutir estratégias para garantir o sucesso da aprendizagem dos alunos. Contudo, nem sempre é possível este momento de acompanhamento.

Ressaltamos que antes de realizar o planejamento integrado nas escolas, todos os coordenadores participam antes de uma formação continuada onde se estuda o tema gerador do bimestre dentro da proposta formativa do projeto institucional. Nesse contexto, o planejamento integrado é uma conquista da escola e um ganho significativo para a coordenação pedagógica, pois já está garantido um dia todo, mesmo que seja bimestral, para a formação continuada dos professores, a partir de um tema gerador, ou seja, já um exercício da tematização da prática, da reflexão da ação sobre a ação.

Ainda na mesma temática, foi perguntado se, em sua experiência na formação de professores, o que realmente funciona. O quadro a seguir nos proporciona uma compreensão melhor das respostas.

**Quadro 19- O que funciona na experiência de formação.**

Formação	7.5%
Acompanhamento	12.5%
Formação e Acompanhamento	80%

Fonte: Elaborado pelo autor

Constatamos uma baixa indicação para a formação isolada, 7,5%. Enquanto a indicação para o acompanhamento foi de 12,5%. A maior indicação foi para as ações associadas, formação e acompanhamento atingindo o percentual de 80%. Isso mostra que na concepção dos coordenadores pedagógicos essas ações não podem estar dissociadas:

[...]Para que uma formação seja eficiente ela precisa ser acompanhada, pois justamente esse acompanhamento proporciona um feedback em relação às tais atividades de formação. Os planejamentos integrados são exemplos dessa relação, pois ao trabalharmos um determinado tema com os professores, passamos a acompanhar o processo em este tema está sendo abordado. O PARALAPRACÁ que permite de maneira objetiva uma formação e um acompanhamento dos conteúdos e sugestões de atividades para as crianças[...]. (CP27).

Ressaltamos que uma das ações do projeto Paralapracá é realizar formações na escola, apoiar e monitorar as formações realizadas pelos coordenadores(as) com os professores e monitorar o desenvolvimento do projeto e a prática pedagógica desenvolvida junto às crianças. Contudo, em suas considerações anteriores, foi constatado que o acompanhamento ocorre de forma mais efetiva do que as formações. Provavelmente por causas das limitações já explicitadas por eles. Mudar práticas significa reconhecer limites e deficiências no próprio trabalho, além de empreender mudanças em toda a cultura organizacional (GARRIDO, 2011). Essa constatação fica evidenciada nos comentários que se seguem referentes a essa pergunta:

[...]Na verdade, a formação com os professores é mínima na escola, pois geralmente fazemos apenas o acompanhamento das atividades que foram e que serão realizadas por eles[...]. (CP4).

[...]A formação acontece em parte, pois se faz necessária uma reflexão crítica da importância da mesma por todos os envolvidos no processo. Já o acompanhamento é fundamental para criar possibilidades e construção de reflexão crítica na argumentação junto aos professores e que os mesmos reflitam sobre suas ações em sala de aula e com isso, possam avaliar melhor e reorganizar, se for o caso, as atividades pedagógicas e consequentemente melhorar o processo de ensino e aprendizagem[...]. (CP11).

[...]O ativismo impede que aconteça formação e acompanhamento, ficamos mais no acompanhamento das ações. [...] (CP28).

[...]O acompanhamento é o papel que mais desempenho na minha função, pois é a tarefa que me sinto mais segura: acompanhamento no planejamento pedagógico. Acompanhamento no processo de avaliação escolar. Dou atendimento individual ao professor[...]. (CP30).

Os relatos também revelam que a formação e acompanhamento para os coordenadores pedagógicos aproximam os profissionais envolvidos diretamente no processo educativo além de eliminar a distância entre a teoria e a prática:

[...]É necessário e importante a formação dos professores, mais acompanhar se realmente essa formação está sendo inserida na prática docente. Exemplo: metodologia diversificadas para que aprendizagem dos

alunos tenha significado. Através da fundamentação teórica o professor tenha como base para orientá-lo em sala de aula[...]. (CP2).

[...]Acredito que que formação e acompanhamento é como unir teoria e prática. Formação do Paralapracá com professores e acompanhamento e suporte nos momentos de planejamento individual[...]. (CP31).

[...]A formação tem que sistematizar os conhecimentos ampliando e fortalecendo nosso repertório teórico alinhando teoria e prática para gerar conhecimentos sistêmicos nas trocas de experiência, entre os professores e meu acompanhamento como coordenadora pedagógica. E o acompanhamento possibilita a tomada de decisão para aplicar os conhecimentos adquiridos em prol de um ensino de qualidade[...]. (CP38).

Em geral, analisando criteriosamente todos os comentários referentes a questão em pauta, notamos que a concepção de formação continuada no âmbito escolar ainda não é clara para todos os coordenadores, mesmo sabendo que é a essência do seu trabalho. É preciso aprimorar a ideia de que a formação continuada na escola se efetiva principalmente no acompanhamento do dia a dia da escola – o que inclui o monitoramento das práticas em sala de aula. Mas se esse acompanhamento se resume em apenas cobrar do professor seu planejamento sem se preocupar com sua prática em sala de aula, sem problematizar com a teoria, já não é mais formação continuada, e sim, fiscalização. Assim,

[...]o acompanhamento tenho realizado sistematicamente, procurando construir estratégias de aprendizagens coletivas. Discutindo, refletindo e redirecionando as ações necessárias. Como coordenador pedagógico o acompanhamento é essencial, porém a construção coletiva dos projetos e a sistematização das atividades no cotidiano da escola[...]. (CP15).

A riqueza da formação continuada centrada na escola consiste em desenvolver o potencial coletivo escolar, valorizando os saberes e experiências dos educadores e propondo a reflexão sobre a prática, estabelecendo um diálogo entre ela e o conhecimento pedagógico existente (DOMINGUES,2014). O coordenador pedagógico tem papel importante na formação dos educadores, ajudando a elevar o nível de consciência, despertando-o para uma nova leitura da realidade. Para Alarcão (2013), o coordenador reflexivo é o sujeito que sabe adaptar, a sua autoformação, as estratégias de formação reflexiva que usa com os formandos. Nesse sentido, é importante refletir sobre o alerta do CP40:

[...]Após cada ação executada se faz necessário estarmos sempre lado a lado com o professor não como vigia de seus trabalhos, mas como um analisador (discreto) das atividades para a verificação do que está sendo realizado condiz com o que foi planejado[...].

Por último, questionamos sobre suas dificuldades no exercício da função. Para que o leitor tenha uma visão geral das dificuldades apontadas pelos coordenadores pedagógicos no cotidiano escolar, agrupamos as respostas em categorias como se pode observar na tabela abaixo.

**Tabela 8- Categorização das dificuldades do coordenador pedagógico do sistema municipal de Maracanaú - 2015**

Dificuldades do coordenador pedagógico	Percentual
Gestão de aprendizagem	13,63%
Desvio de função	25%
Recursos e infraestrutura	20,45%
Sobrecarga de trabalho	43,18%
Resistencia dos professores ao trabalho dos coordenadores e falta de motivação	13,63%
Outros	13,63

Fonte: Elaborado pelo autor

Examinando a tabela 8, referente as dificuldades do coordenador pedagógico no sistema municipal de ensino de Maracanaú, observa-se que a sobrecarga de trabalho (43,18%) é apontada como a que mais intervém no exercício de sua função. Os elementos mais citados pelos coordenadores nessa categoria foram: falta de tempo para planejar, excesso de demanda, falta de tempo para preparar as formações, muitas atribuições, pendências diárias, ativismo e outras. A segunda categoria mais destacada pelos coordenadores foi o desvio de função. Substituir professores e atividades burocráticas são elementos que mais foram citados pelos coordenadores como parte dessa categoria. Cotejando com os dados anteriores, a sobrecarga de trabalho e desvio de função, são os mesmos fatores que tem desviado o coordenador pedagógico da sua função principal dentro do espaço escolar, que é cuidar da formação dos docentes. Acrescenta-se a esses fatores a corrida por resultados. E isto, exige dos coordenadores pedagógicos, direção e professores, que ao serem capazes de lutar pelas importâncias do seu trabalho, organizar suas rotinas, quando preciso interrompê-las, para que efetivamente o coordenador pedagógico possa tomar posse de suas atribuições e zelar pelo processo ensino-aprendizagem dos alunos.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma exposição sobre uma pesquisa é, com efeito, o contrário de um show, de uma exibição na qual se procura ser visto e mostrar o que se vale. É um discurso em que a gente se expõe, no qual se correm riscos (...) Quanto mais a gente se expõe, mais possibilidades existem de tirar proveitos da discussão... (BOURDIEU, 1998, p. 18).

Os esforços investidos nesta pesquisa foram direcionados para a compreensão do fazer do coordenador pedagógico na rede municipal de ensino de Maracanaú - 2013 a 2016. Para todos que estão envolvidos nesse processo, se faz necessário compreender a natureza do trabalho desenvolvido pelos educadores no cotidiano escolar, desafio especialmente para a coordenação pedagógica, tendo em vista que, sua atuação vai além dos limites de orientação ao professor diante do amplo e complexo processo de ensino e aprendizagem. Nessa direção, o presente trabalho delineou como objetivo principal investigar a perspectiva dos coordenadores pedagógicos sobre sua atuação nas escolas municipais de Maracanaú num contexto de gestão por resultados e práticas reflexivas, analisando as características e os elementos legitimadores desse processo.

Nesta busca, delinear os objetivos específicos entrelaçados com as categorias que iluminaram esse estudo: coordenação pedagógica, coordenação pedagógica reflexiva e coordenação pedagógica em tempos de resultados. Desse modo, em relação aos objetivos específicos, a nosso ver, foram alcançados. Entre estes, “conhecer a função da coordenação pedagógica na rede de ensino pesquisada e sua importância para o desenvolvimento de uma práxis pedagógicas reflexiva interventora”.

Os capítulos três e quatro trouxeram à tona as atribuições (especificamente no quadro 7), as contradições, desafios e possibilidades da coordenação pedagógica no cotidiano das escolas municipais de Maracanaú. Esta, acompanhado um processo de evolução, antes era exercida na rede municipal pelo vice-diretor, passou a figurar como uma das funções do núcleo gestor das escolas em 2013, através de uma seleção pública. Até a denominação é algo novo. Portanto, encontra-se num processo de construção de identidade, em meio a uma gestão de resultados e as exigências da função, que deve pautar-se pela reflexividade, enquanto principal agente no contexto escolar que responde fundamentalmente pelo

processo de formação continuada dos educadores, primando por um ensino de qualidade.

As evidências que identificam as estratégias de formação reflexiva da coordenação pedagógica aparecem na metodologia do Projeto Paralapracá referenciado no item “formação dos coordenadores pedagógicos” e nos comentários dos coordenadores, quando buscam superar o divórcio entre a teoria e prática, mesmo dentro de uma “corrida” por resultados. Acrescenta-se ainda a metodologia do planejamento integrado, pensado a partir de um tema gerador. São indícios, talvez ainda não se configurem como um exercício constante balizadores de suas práticas juntamente com os docentes, dado a sobrecarga de atividades a falta de clareza quanto a sua função. Essa falta de clareza, nos leva a refletir se, é possível o coordenador pedagógico constituir-se como um verdadeiro articulador que instigue o professor a uma prática reflexiva.

No tocante, “investigar as estratégias de formação utilizadas pela coordenação pedagógica na formação continuada dos professores” encontra-se contemplado na última seção do capítulo quatro, na discussão das perguntas: i) qual a relação que estabelece entre seu trabalho de coordenação pedagógica e o processo de formação continuada dos professores?; ii) em sua experiência de formação de professores o que realmente funciona?; e, iii) como está organizada a formação de professor na sua escola? - Os resultados expressaram que embora a maioria dos coordenadores pedagógicos considerem que existe uma relação direta entre o seu trabalho e o processo de formação continuada dos professores, mesmo assim, ainda não conseguiram colocá-la como uma das suas principais atividades na sua jornada de trabalho. Nas suas falas não fica devidamente esclarecido o que seja formação continuada. Os dados mostram é que as ações da coordenação pedagógica são direcionadas para as demandas priorizadas pela escola em detrimento das atribuições que, de fato, são de sua competência. No seu dia a dia o coordenador encontra obstáculos para realizar essa atividade. É atropelado pelas urgências e necessidades. Ter clareza do papel de articulador do projeto político pedagógico da escola, num processo contínuo de formação de professores é fundamental para que o coordenador não se perca nas emergências e nas rotinas do cotidiano escolar (ANDRÉ; VIEIRA, 2012).

O objetivo “discutir como as políticas de gestão por resultados afetam a prática da coordenação pedagógica e autonomia docente” foi igualmente atingido,

basta visualizarmos os quadros: 7 – atribuições dos coordenadores pedagógicos da rede municipal de Ensino de Maracanaú; 9 - avaliações externas que acontecem nas escolas municipais de Maracanaú no ensino fundamental I; 12 - satisfação e insatisfação dos coordenadores pedagógicos - CPs com a sua função; 14 - cobranças pelas avaliações negativas; 15 - Ideb da escola; e 18- categorização da rotina do coordenador pedagógico. Acrescenta-se os comentários dos coordenadores pedagógicos que também deixaram as claras que por meio da avaliação, o Estado aumentou o seu controle sobre a educação, pois seleciona o currículo, interfere no trabalho dos professores, intensifica os simulados e aulas de reforço, atribui a culpa a gestores, coordenadores e professores pelos resultados negativos, instaurando mecanismos de mercado dentro da escola pública, fazendo uma competir com a outra, naturalizando a ideia de que haja escola “melhores” que as outras.

Esse processo também vem fomentando a construção de uma relação assimétrica, na qual as avaliações se apresenta com detentoras de uma verdade única. Leva-se em conta apenas o produto, e não o processo, como se desempenho dos alunos dependesse apenas dos professores, desconsiderando que existem outros fatores intervenientes que fogem do controle de gestores, coordenadores e professores. Araújo (2016) comenta que o risco desse modelo de política de responsabilização da educação pública brasileira é de moldar ou regular os processos pedagógicos da escola para atender as exigências das avaliações externas.

Diante do exposto, acreditamos ter colocado em discussão as questões do início da pesquisa. Com base na literatura pesquisada, na análise dos documentos e das respostas do questionário, apresentamos nossas principais reflexões e achados da pesquisa.

- É ponto pacífico na revisão de dissertações e teses analisadas, a premência, no campo das políticas públicas de iniciativas que garantam as boas condições de aprimoramento profissional do coordenador pedagógico. Desse modo, essa formação deve proporcionar além dos estudos teóricos que alicercem as concepções educacionais, também fundamentem suas práticas discutidas e apreciadas em conformação com sua função. Nessa perspectiva o estudo apontou que atualmente, os coordenadores pedagógicos estão participando de duas formações.

- No que diz respeito ao perfil dos coordenadores da rede municipal pesquisada, todos já trabalhavam no sistema de ensino, e a maioria teve na sua formação inicial o curso da pedagogia. Isso pode ajudá-los no desempenho de suas funções, facilitando o envolvimento pessoal e profissional com a construção coletiva do PPP da escola e compromisso com a formação continuada dos professores.
- A pesquisa deixou evidente a complexidade da função da coordenação pedagógica no cotidiano escolar, cujo contexto em geral está impregnado de uma rotina estressante, frenética, imediatista, pragmática que, cada vez mais, a distância de uma ação reflexiva, e que conseqüentemente, tem limitado o desenvolvimento de uma prática pedagógica orientada pelas deliberações coletivas e interesses emancipatórios.
- Os achados apontaram que devido à sobrecarga de trabalho e principalmente o desvio de função que tem contribuído, inclusive para a desconstrução de sua identidade, o coordenador pedagógico não conseguiu ainda priorizar sua função primeira de orientar a formação docente. Entretanto, a implantação de um terço da carga horária para atividades extraclasse e o planejamento integrado que acontece bimestralmente podem ser considerados como uma conquista da escola, na perspectiva de garantir um tempo dedicado à troca de experiências e a reflexão entre professores e coordenadores.
- Em relação as avaliações externas o estudo apresentou várias evidências de que estas estão afetando o trabalho dos coordenadores pedagógicos e professores, pois nessa corrida por resultados se distancia muitas vezes das preocupações com a formação de valores e da educação. Sua rotina está direcionada para alcance das metas das avaliações externas. Estratégias de aprendizagens como simulados, reforços, provas diagnósticas, são indícios de que os resultados das avaliações externas vêm conformando as práticas pedagógicas.
- Os dados do estudo mostraram que o atendimento aos alunos e aos professores figuram como as principais atividades dos coordenadores pedagógicos. Nesse contexto, notamos também que a participação do

coordenador pedagógico nas atividades da SME figura entre as três principais atividades, o que reforça a cobrança no monitoramento das atividades dos professores e desempenho dos alunos, correndo o risco desse coordenador se tornar um mero disseminador e defensor das ações e projetos da secretaria na escola, sem uma mediação reflexiva por parte dos atores escolares. Tornando-se assim uma ação verticalizada entre secretaria – escola, o que inviabiliza as práticas coletivas e a construção de uma comunidade reflexiva.

- Elemento principal das reformas educativas da década de 1990, a avaliação externa atua regulando o trabalho desenvolvido na escola, o que interfere significativamente na autonomia da gestão escolar, desvaloriza o trabalho dos professores, e vai na contramão da proposta da avaliação emancipatória ou formativa que utiliza as informações para a reorganização do trabalho pedagógico objetivando promover a aprendizagem dos alunos. Diante disso, constata-se que as políticas de avaliação externa focadas nos resultados de aprendizagem são lançadas no âmbito escolar como fim e não como meio destinado à melhoria do trabalho pedagógico na escola. A divulgação do resultado do ideb tem sido hoje um dos momentos mais esperado pelos gestores, coordenadores e professores.
- A pesquisa também mostrou que na rotina conturbada dos coordenadores pedagógicos há uma preocupação com as relações interpessoais, dando ênfase sua função de articulador, quando busca construir um clima escola favorável, pensando no desenvolvimento do seu trabalho.

Os achados mais relevantes da pesquisa sugerem as seguintes reflexões:

- Esta investigação sobre o coordenador pedagógico permitiu uma aproximação com o cotidiano vivenciado nas instituições escolares e nos levou a perceber que os coordenadores pedagógicos convivem com dificuldades impostas pelas próprias condições de trabalho contrárias a que são subordinados. O que nos faz acreditar que o movimento de tensão na constituição da identidade profissional e funcional dos coordenadores é acentuado por contradições presentes no sistema escolar, porquanto o

excesso de demandas externas se confronta com as atribuições das trajetórias pessoais e profissionais desses coordenadores.

- No tocante à dimensão formativa, a maioria dos coordenadores pedagógicos entendem ser os responsáveis pela formação contínua dos docentes, no entanto, não fica devidamente esclarecido o que seja formação continuada. Isso sinaliza para que o sistema municipal invista em uma política de formação continuada para os coordenadores que fundamenta suas práticas e dos professores, esse parece ser o caminho. Assim, os espaços formativos já conquistados pela escola como a implantação de um terço da carga horária dos docentes para atividades extraclasse e o planejamento integrado serão potencializados.
- Em relação às avaliações externas cabem ao coordenador pedagógico, usando de sua experiência da docência, sua vivência com articulador, trabalhar os resultados das avaliações numa perspectiva dialógica, reflexiva, sem desconsiderar as avaliações internas, forjando dentro da escola momentos de formação continuada colaborativa, fortalecendo sua função formadora e transformadora.
- Um ponto que chamou muita atenção nessa pesquisa e merece uma reflexão mais cuidadosa, foi o fato do PPP ter sido referenciado apenas uma vez, ou seja, só um coordenador mencionou este importante instrumento de gestão democrática no seu comentário, dentre oito questões abertas. Salientando que no questionário não tivemos nenhuma questão direcionada para o projeto pedagógico, mas entende-se que suas ações devem fazer parte da rotina do coordenador pedagógico como atividades de importância. Lembrando que a coordenação pedagógica é a articuladora do PPP da instituição no campo pedagógico, organizando a reflexão, a participação e os meios para a concretização do mesmo. Talvez seja necessário refletir com as escolas como esse documento vem sendo implantado.
- Para uma proposta de formação, é indicativo para que se organize uma formação em rede, estabelecendo vínculos numa construção de rede colaborativa entre as escolas que atendam os mesmos níveis e modalidades de ensino. Esta proposta deverá incentivar aos Coordenadores a formação dessa cultura das redes colaborativas dentro das escolas onde exercem as suas funções, fortalecendo a cultura reflexiva nas escolas, ajudando-o a

compreender sua identidade, com foco na prática pedagógica. Desta forma, estará o coordenador capacitado para desempenhar sua função na articulação do processo educativo e com amplas possibilidades de influenciar os professores para a construção coletiva do projeto pedagógico. Essa construção coletiva deve ser compreendida, não como um simples saber sobre o outro, mas sim, um saber que se complementa com o outro.

Este trabalho de pesquisa é limitado, mas necessário para contextualizar a função da coordenação pedagógica e caracterizá-la dentro do cotidiano impactado pelas avaliações externas ao mesmo tempo que clama por práticas pedagógicas coletivas críticas -reflexivas e emancipatórias. Nossa expectativa é que esse estudo tenha alcançado seus objetivos. É possível que algumas questões levantadas ao longo da produção dessa dissertação tenham ficado sem respostas, mas certamente outras pesquisas sobre a coordenação pedagógica na rede de ensino em tela se fazem necessárias.

E, para (não) concluir, esta dissertação se coloca no horizonte da possibilidade de contribuir para um profícuo debate sobre o fazer do coordenador pedagógico na rede municipal de ensino pesquisada, discutindo seus desafios e possibilidades. Sendo assim, o presente estudo não findou, faz apenas uma pausa, pois ainda existe muito a ser dito, estudado, analisado.

## REFERÊNCIAS

- AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional**: regulação emancipação para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. São Paulo: Cortez, 2009.
- ALARCÃO, Isabel. Do olhar supervisivo ao olhar sobre a supervisão. In: RANGEL, Mary (Org.) et al. **Supervisão pedagógica**: princípios e práticas. 12. ed. São Paulo: Papyrus, 2008.
- ALARCÃO, Isabel. **Formação reflexiva de professores**: estratégias de supervisão. Portugal: Ed. Porto, 2013.
- ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2011.
- ALARCÃO, Isabel; TAVARES, José. **Supervisão da prática pedagógica**: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem. 2. ed. Coimbra: [s.n], 2003.
- ALVES, Andreia Patrícia Folgado. **A supervisão pedagógica e a reflexividade docente**. 2013.44f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade da Beira Interior, Covilhã, 2013.
- ALVES-MAZZOTTI, A.J. Impacto da pesquisa educacional sobre as práticas escolares. In: ZAGO, N; CARVALHO, M.P.de; VILELA, R.A.T. (orgs.) **Itinerários de pesquisa**: pesquisas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.
- AMARAL, M.J., MOREIRA, M.A., RIBEIRO, D.O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo: estratégias de supervisão. In: ALARCÃO, Isabel (Org.), **Formação reflexiva de professores**: estratégias de supervisão. Portugal: Ed. Porto, 2013.
- ANDRÉ, M.E.D.A.DE.VIEIRA, M.M.D.SBRUNO, Eliane. O coordenador pedagógico e a questão dos saberes. In: ALMEIDA, L.R., PLACCO, V.N.DE S (orgs.). **O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade**. São Paulo: Loyola, 2012.
- APPOLINÁRIO, F. **Dicionário de metodologia científica**: um guia para a produção do conhecimento científico. São Paulo: Atlas, 2009.
- ARAÚJO, Karlane Holanda. **Os efeitos do prêmio escola nota dez nos processos pedagógicos das escolas premiadas de Sobral e das apoiadas de Caucaia no ano de 2009**. 2016. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.
- ASSIS, Ana Cláudia Lima de. **Conselho escolar instrumento de gestão democrática em tempos de políticas neoliberais**: experiências em Questão no Município de Baturité. 2007.240f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.

AUGUSTO, Maria Helena. Regulação educativa e trabalho docente em Minas Gerais: a obrigação de resultados. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 3, p. 695-709, jul./set. 2012.

BARBOSA, Germana Castro; RAMOS, Janete Filomeno Pouchain. Concepções e práticas de autonomia docente na escola pública. In: RAMOS, Jeannette Filomeno Pouchain [et al.]. **Trabalho docente: alienação, autonomia e gestão escolar**. Fortaleza: EdUECE, 2013.

BARDIN, A. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Martins Fontes, 1979.

BALL, Stephen J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.35, n.126, p.539-561, set./dez.2005

BATISTA, Sylvia Helena Souza da Silva. Coordenar, avaliar, formar: discutindo conjugações possíveis. In: ALMEIDA, L.R., PLACCO, V.N.DE S (orgs.). **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. São Paulo: Loyola, 2012.

BAZZO, Vera Lúcia. As consequências do processo de reestruturação do estado brasileiro sobre a formação dos professores de educação básica: algumas reflexões. In: PERONI, V.M.V., BAZZO, V.L., PEGORARO, L. (Orgs.), **Dilemas da educação brasileira em tempos de globalização neoliberal: entre o público e o privado**. Porto Alegre: UFRGS, 2006.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

BRASIL. Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

\_\_\_\_\_. Lei n. 4.024, de 18 de dezembro de 1961. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 19 dez. 1961. Seção 1. p.1.

\_\_\_\_\_. Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 21 dez.1996. Seção 1. p.3.

\_\_\_\_\_. Lei Federal nº. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 12 ago. 1971. Seção 1. p.1.

\_\_\_\_\_. Lei nº 5.540/68, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF. 29 nov. 1968. Seção 2. p.3. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccvil\\_03/Leis/L5540.htm](http://www.planalto.gov.br/ccvil_03/Leis/L5540.htm)> . Acesso em: 15 jul. 2016

BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira. ABREU, Luci Castor de. O coordenador pedagógico e a questão do fracasso escolar. In: ALMEIDA, L.R., PLACCO, V.N.DE S

(orgs.). **O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade**. São Paulo: Loyola, 2012.

CAMINI, Lúcia. Reformas do Estado e a construção das políticas educacionais no Rio Grande do Sul no período 1999 a 2002: avanços, limites e contradições. In: PERONI, V.M.V., BAZZO, V.L., PEGORARO, L. (Orgs.), **Dilemas da educação brasileira em tempos de globalização neoliberal**: entre o público e o privado. Porto Alegre: EdUFRGS, 2006.

CAMURÇA, kamile Lima de Freitas. **Mais educação é mais aprendizagem? - avaliação do programa mais educação em Maracanaú, no Ceará**. 2013.105f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.

CASTRO, A.M.D.A. Gerencialismo e educação: estratégias de controle e regulação da gestão escolar. In: NETO, Antônio Cabral. [et al.]. **Pontos e contrapontos da política educacional**: uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais. Brasília: Liber Livro, 2007.

CEARÁ. Secretaria de Estado da Educação e Desporto. **Proposta de redimensionamento do Telensino**. Fortaleza: SEDUC, 1998.

\_\_\_\_\_. **Gestão democrática no Ceará**: escolha de dirigentes escolares. Fortaleza: [s.n.], 2004.

\_\_\_\_\_. **Estatuto do Magistério**. Fortaleza: [s.n.], 1984.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2011.

CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. Políticas públicas para a coordenação pedagógica: aprendizados e novas configurações. In: PLACCO, V.M.N. DE S., ALMEIDA, L.R. (orgs.). **O coordenador pedagógico e os desafios da educação**. São Paulo: Loyola, 2012.

CLEMENTI, Nilba. A voz dos outros e a nossa voz. In: ALMEIDA, L.R., PLACCO, V.N. DE S (orgs.). **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. São Paulo: Loyola, 2012.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; PADINHA, Maria do Socorro Ribeiro. Coordenadoras e práticas pedagógicas: legislação educacional, formação crítica e relações raciais. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 19, n. 38, p. 229-250, jan./abr. 2013

DANTAS, Larissa Martins. **Avaliação externa e prática docente**: o caso do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) em uma escola em Maracanaú-CE, 2015. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.

DEMO, P. **Avaliação qualitativa**. 7.ed. Campinas: Autores Associados, 2002.

\_\_\_\_\_. **Introdução à metodologia da ciência.** 2. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

DEWEY, John. **Experiência e educação.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

DIAS-DA-SILVA, M. H. G. F. Prefácio. In: REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. (Orgs.). **Formação de professores: práticas pedagógicas e escola.** São Carlos: EDUFSCar, 2002.

DOMINGO, José Contreras. **A autonomia da classe docente.** Portugal: Porto, 2003.

DOMINGUES, Isaneide. **O coordenador pedagógico e a formação contínua do docente na escola.** São Paulo: Cortez, 2014.

DOURADO, Luiz Fernandes. **A qualidade da Educação: conceitos e definições.** Brasília: MEC/INEP, 2007.

DOURADO, Luiz Fernandes. Plano nacional de educação: avaliações e retomada do protagonismo da sociedade civil organizada na luta pela educação. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.). **Políticas Públicas e Gestão da Educação: polêmicas, fundamentos e análises.** Brasília: Líber Livro, 2011.

FARIAS, Maria Adalgiza de. **Avaliação externa e gestão da escola: apropriações e usos dos dados do IDEB na gestão de escolas públicas municipais de fortaleza.** 226f, 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2015.

FERNANDES, Marileusa Moreira. A opção da supervisão diante da ambivalência. In: JUNIOR, C. A. DA S., RANGEL, M. (orgs.). **Nove olhares sobre a supervisão.** 9. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

FERNANDES, M. J. S. **Problematizando o trabalho do professor coordenador pedagógico nas escolas públicas paulistas.** Araraquara, 113f. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2004

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. **Supervisão educacional: uma reflexão crítica.** 14. ed., Petrópolis: Vozes, 2009.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. **Supervisão educacional: novas exigências, novos conceitos, novos significados.** In: RANGEL, Mary (Org.). **Supervisão pedagógica: princípios e práticas.** Campinas-SP: Papyrus, 2008.

FRANCO, Denise Vieira. **Coordenador pedagógico: identidade em questão.** 2006. 190f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, MG, 2006.

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

FREIRE, Maria Luzivany Euzébio. Gestão pedagógica: conceitos, desafios e expectativas. In: MOREIRA, A.N.G. SOUZA, G.M. DE O. OLIVEIRA, J.C de. (Orgs.), **Gestão escolar: dimensões e desafios**. Maracanaú:[s.n],2013.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra,1983.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p.1085-1114, 2014.

FREITAS, Luis Carlos de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas-SP: Papiro, 2012.

GADOTTI, Moacir. **Qualidade em educação: uma nova abordagem**. Florianópolis:[s.n], 2013. Disponível em:  
<<http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/> > Acesso em:15 ago. 2016.

GARRIDO, Elsa. Espaço de formação continuada para o professor coordenador. In: BRUNO, E. B. G., ALMEIDA, L.R.DE.CHRISTOV, L.H.DA S. (orgs). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Loyola, 2011.

GATTI, Bernadete.; ANDRÉ, Marli. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação no Brasil.In: WELLER, Wivian.;PFAFF, Nicole. (orgs.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. Rio de Janeiro, RJ: Vozes, 2013.

GGLIO, Paulo César. Análise temática das produções sobre o coordenador pedagógico no Brasil. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, São Paulo,v.2,n.4, p. 246-265, jul./dez, 2010.

GENTILE, Paola. Um profissional em busca de identidade. **Revista Gestão Escolar**, São Paulo, v.3, n. 14, p.20, jun./jul., 2011.

GHEDIN, Evandro. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. Construindo uma crítica. In: PIMENTA, S.G., GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2012.

GOIS, Maria Gorete de. **O trabalho do coordenador pedagógico na escola em tempos de mudança**.2012.130f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2012.

GOMES, Selma Veiga Francisco. **Representações sociais de coordenadores pedagógicos sobre seu próprio trabalho**. 2011. 80 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Humanidades e Direito, Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2011.

GREMAUD, Amaury; FERNANDES, Reynaldo. **Qualidade da educação: avaliação, indicadores e metas**. São Paulo: EdUFJF, 2009.

KLEIN, Luiz Fernando. Educação e solidariedade: a pedagogias jesuítica hoje. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

KONRATH, Raquel Dilly. **A concepção da coordenação pedagógica na rede municipal de ensino: formação, o papel e saberes necessários**. 2008.135f. Dissertação(Mestrado em Teologia) – Universidade Estadual de São Leopoldo. São Leopoldo,2008.

LALANDA, Maria Conceição; ABRANTES, Maria Manuela. O conceito de reflexão em J. Dewey. In: ALARCÃO, Isabel (Org.), **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Portugal: Ed. Porto, 2013.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2006

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

LIBÂNEO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, S.G., GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, Elma Correa de. Refletindo políticas públicas e educação. In: CRINSPUN, M.P.S.Z (Org.). **Supervisão e orientação educacional: perspectivas de integração na escola**. São Paulo: Cortez, 2008.

LIMA, Elma Correa de. Um olhar histórico sobre a supervisão. In: RANGEL, Mary (Org.), **Supervisão pedagógica: princípios e práticas**. Campinas-SP: Papirus, 2008.

LIMA, Maira Emília Caixeta de Castro. **Sentidos do trabalho: a educação continuada de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LIMA, Antonio Bosco de Políticas educacionais e o processo de democratização da gestão educacional.In.LIMA.A.B.DE (Org.). **Estado, políticas educacionais e gestão compartilhada**. São Paulo: Xamã, 2004.

LINHARES, Célia Frazão. O direito ao saber com sabor. Supervisão e formação de professores na escola pública. In: JUNIOR, C. A.DA S., RANGEL, M. (orgs.). **Nove olhares sobre a supervisão**. 9. ed. Campinas: Papirus, 2003.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em ação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EdPU, 2001.

MACCARIELLO, Maria do Carmo. A construção coletiva da escola: consciência, representação e prática social. In: CRINSPUN, M.P.S.Z (Org.). **Supervisão e**

**orientação educacional:** perspectivas de integração na escola. São Paulo: Cortez, 2008.

MACÊDO, Seandra Doroteu de. **Gestão pedagógica em tempos de IDEB.** 2010.189f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2010.

MAGALAHÃES. Poliana Marina Mascarenhas de Santana. **Averso do espelho:** (re)velações sobre o saber-fazer do coordenador pedagógico. Curitiba, PR: CRV, 2014.

MAIA, Jefferson de Queiroz; RAMOS, Jeannette Filomeno Pouchain. **A gestão por resultados (gpr) e a política de premiação na educação pública do Ceará (2003-2010).** Fortaleza:[s.n],2016.

MARACANAÚ. **Memorial da gestão da educação infantil:** por uma transição republicana. Maracanaú:[s.n], 2016.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 2.010,23 de abril de 2009. Institui Comissão Responsável pela Sistematização de Avaliação da Educação Básica da Rede Municipal de Maracanaú. Maracanaú. **Diário Oficial do Município.** 24 abr.2009. Seção 3. p.4.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 2.179 de 11 de fevereiro de 2010. Regulamena a seleção de membros dos núcleos gestores, previsto na Lei nº 1.505/2009. **Diário Oficial do Município.** Maracanaú. 12 fev.2010. Seção 1.p.3.

\_\_\_\_\_. Lei nº 1.505, de 17 de dezembro de 2009. Estabelece normas para a nomeação e a exoneração dos membros do núcleo gestor das escolas municipais de Maracanaú, bem como suas respectivas atribuições, e dá outras providências. **Diário Oficial do Município.** Maracanaú. 18 dez.2009. Seção 6. p.12.

\_\_\_\_\_. **Plano Municipal de Maracanaú 2012-2021.** Maracanaú-CE:[s.n], 2013.

\_\_\_\_\_. **Política municipal de avaliação do rendimento escolar.** Maracanaú:DAM/SME, 2009.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 2.010,23 de abril de 2009. Institui Comissão Responsável pela Sistematização de Avaliação da Educação Básica da Rede Municipal de Maracanaú. **Diário Oficial do Município.** Maracanaú. 24 abr.2009. Seção2. p.1.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 2.179 de 11 de fevereiro de 2010. Regulamenta a seleção de membros dos núcleos gestores, previsto na Lei nº 1.505/2009. Maracanaú. **Diário Oficial do Município.** 12 fev.2010. Seção 1.p.1.

\_\_\_\_\_. Lei nº 1.505, de 17 de dezembro de 2009. Estabelece normas para a nomeação e a exoneração dos membros do núcleo gestor das escolas municipais de Maracanaú, bem como suas respectivas atribuições, e dá outras providências. Maracanaú. **Diário Oficial do Município.** Maracanaú. 18 dez.2009. Seção 1. p.5.

\_\_\_\_\_. **Plano Municipal de Maracanaú 2012-2021.** Maracanaú:[s.n], 2013.

\_\_\_\_\_. **Política municipal de avaliação do rendimento escolar.** Maracanaú:DAM/SME, 2009.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica.** 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARTINS, Adriana Armani Fiorini. Supervisão Educacional: Qual é o seu papel? In: **Revista Pedagógica**, Porto Alegre, v. 4, n. 8, p.12-16,dez., 2007.

MATOS, Kelma Socorro Lopes; VIEIRA, Sofia Lerche. **Pesquisa educacional: o prazer de conhecer.** Fortaleza: EdUECE, 2001.

MEDINA, Antônia da Silva. Supervisor escolar: parceiro político pedagógico do professor. In: JUNIOR, C. A.DA S., RANGEL, M. (orgs.). **Nove olhares sobre a supervisão.** 9. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

MENDES, E.T.B.; FARIAS, I.M.S.; NÓBREGA-THERRIEN, S.M. Trabalhando com materiais diversos e exercitando o domínio da leitura: a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental. In: NÓBREGA-THERRIEN, S.M.; FARIAS, I.M.S.; NUNES, J.B.C. (orgs.). **Pesquisa científica para iniciantes: caminhando no labirinto.** Fortaleza: EdUECE, 2011.

MILLS, C. Wright. **A Imaginação Sociológica.** Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** 33. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MOREIRA, Antonio Nilson Gomes. Seleção de gestores para as escolas da rede municipal de Maracanaú: processos, procedimentos e perspectivas. **Revista Educação & Reflexão**, Maracanaú, v.3, n.5, p.33-38,out.2013.

MULLER, Pierre. SUREL, Yves. **A análise das políticas públicas.** Pelotas: Educart, 2002.

MUNIZ, Altemar da Costa. **Trajetórias de vida, espaços de sociabilidade, e projeto político da burguesia “mudancista” cearense (1978-1986).** 2007. 308f. Tese (Doutorado em História Social) – Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2007.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e formação docente. IN: Nóvoa, Antonio. (org.). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote,1992.

OLINDA, Ercilia Maria Braga da. O papel da supervisão escolar na formação continuada de professores da rede municipal de ensino de Fortaleza. In: SALES, J.A.M DE. (Orgs.). **Formação e práticas docentes.** Fortaleza: EdUECE, 2007.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A gestão democrática da educação no contexto da reforma do Estado. In: FERREIRA, N.S.C.; AGUIAR, M.A.DA S. (Orgs.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos.** São Paulo: Cortez, 2009.

OLIVEIRA, Eloíza da Silva Gomes de. GRINSPUN, Mirian Paura Sabrosa Zippin. **Princípios e métodos de supervisão e orientação educacional**. Curitiba, PR: IESDE Brasil, 2012.

OLIVEIRA, Eloíza Gomes de. CORRÊA, Rosângela dos Santos. Ação da supervisão educacional e formação humana: interferência no processo de emancipação do homem por meio da atuação nos conselhos de educação. In: RANGEL, Mary. FREIRE, Wendel. (Orgs.) **Supervisão escolar: avanços de conceitos e processos**. Rio de Janeiro: Wak, 2011.

OLIVEIRA, J.F.DE.FONSECA, M.; TOSCHI, M.S. Educação. Gestão e organização escolar: concepções e tendências atuais. In: FONSECA, M.; TOSCHI, M.S.; OLIVEIRA, J.F.DE. (Orgs.). **Escolas gerenciadas: planos de desenvolvimento e projetos político-pedagógicos em debate**. Goiânia: EdUCG, 2004.

ORSOLON, L. A. M. O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. (org.) **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. São Paulo: Loyola, 2012.

PAIVA, Edil V. de. PAIXÃO, Léa Pinheiro. O Pabaee e a supervisão escolar. In: JUNIOR, C. A.DA S., RANGEL, M. (orgs.). **Nove olhares sobre a supervisão**. 9. ed. Campinas, SP: Papirus, 2003.

PARALAPRACÁ. **Caderno de Orientação: o coordenador pedagógico e a formação continuada**. São Paulo: Instituto C&A, 2012.

PEREIRA, Jorgina Ricardo. **A coordenação pedagógica na educação infantil: o trabalho observado e as perspectivas da coordenadora e das professoras de uma creche municipal**. 2014, 272f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

PERONI, Vera Maria Vidal. Mudanças na configuração do estado e sua influência na política educacional. In: PERONI, V.M.V., BAZZO, V.L., PEGORARO, L. (Orgs.), **Dilemas da educação brasileira em tempos de globalização neoliberal: entre o público e o privado**. Porto Alegre: UFRGS, 2006.

PIMENTA, Claudia Oliveira. A centralidade do coordenador pedagógico no trato com avaliações externas – o caso de Indaiatuba. **Cadernos cenpec**. São Paulo, v.3, n.1, p.179-200, jun. 2013.

\_\_\_\_\_. Avaliação externa e o trabalho do coordenador pedagógico: **estudo em uma rede municipal paulista**. 2012. 141f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S.G., GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2012.

\_\_\_\_\_, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

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

PIRES, Edi Silva. **Coordenador pedagógico**: o alcance da sua ação e aspectos de seu fortalecimento e legitimidade no contexto escolar. 2014. 204f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília. Brasília: DF, 2014.

PLACCO, V.M.N DE S., SOUZA, V. L.T. O trabalho do coordenador pedagógico na visão de professores e diretores: contribuições à compreensão de sua identidade profissional. In: PLACCO, V.M.N. DE S., ALMEIDA, L.R. (orgs.). **O coordenador pedagógico**: provocações e possibilidades de atuação. São Paulo: Loyola, 2012.

PLACCO, Vera Maria Nigro de S; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. O coordenador pedagógico (CP) e a formação de professores: intenções, tensões e contradições. **Estudos & Pesquisas Educacionais**, São Paulo, v.2,n. 2, p. 227- 287, jun.2011.

\_\_\_\_\_. Vera Maria Nigro de S; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. O coordenador pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 42, n. 147, p. 754-771, set./dez. 2012.

PLACCO, V.M.N. DE S. O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola. In: PLACCO, V.M.N. DE S., ALMEIDA, L.R. (orgs.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Loyola, 2010.

PLACCO, Vera Nigro de Sousa.; SILVA, Sylvia Helena Souza da. A formação do professor: reflexões, desafios, perspectivas. In: BRUNO, E.B.G.; ALMEIDA, L.R. DE.; CHRISTOV, L.H. DA. **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Loyola, 2009.

POSSENTI, Sírio. O dado dado e o dado dado: o dado em análise do discurso. In: CASTRO, Maria Fausta. **O método e o dado no estudo da linguagem**. Campinas: Unicamp, 1996.

RAMOS, Jeannete Filomeno Pouchain. **A retórica da gestão democrática na escola**: estudo de caso das eleições para diretores e a estruturação dos conselhos escolares no Ceará das Mudanças. Ceará. 2002. 301f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Sociedade) - Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza, 2002.

RANGEL, Mary, FERREIRA, Aura Syria Carapeto. Supervisão pedagógica ampliada. In: RANGEL, M., FREIRE, W (orgs.) **Supervisão escolar**: avanços de conceitos e processos. Rio de Janeiro: Ed. Wak, 2011.

RANGEL, Mary. Supervisão: do sonho à ação – uma prática em transformação. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2008

RIOS, Terezinha Azerêdo. Co-organizador do ensino. **Revista Gestão Escolar**, São Paulo, v.3, n. 14, p.54, jun./jul. 2011.

ROMAN, Domingues Marcelo. **O professor coordenador pedagógico e o cotidiano escolar**: um estudo de caso etnográfico. 2001. 237 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2001.

SANTOS, Laymert Garcia dos. **Desregulagens**: educação, planejamento e tecnologia como ferramenta social. São Paulo: Brasiliense, 1981.

SAVIANI, Dermeval. **História do tempo e tempo da história**: estudos de historiografia e história da educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SCHON, Donald A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SILVA JR, Celestino Alves da. Organização do trabalho na escola pública. O pedagógico e o administrativo na ação supervisora. In: JUNIOR, C. A. DA S., RANGEL, M. (orgs.). **Nove olhares sobre a supervisão**. 9. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

SILVA, Antônia Maria Cardoso e. **A supervisão escolar e as intervenções do supervisor no processo de ensino e aprendizagem**. 2013.123f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Educação, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Lisboa, 2013.

SILVA, Edileusa Fernandes da. A coordenação pedagógica como espaço de organização do trabalho escolar: o que temos e o que queremos. In: VEIGA, I. P.A (org.). **Quem sabe faz a hora de construir o projeto político-pedagógico**. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

SILVA, Luís Gustavo Alexandre da; SAMPAIO, César Luis. Trabalho e autonomia do coordenador pedagógico no contexto das políticas públicas educacionais implementadas no Estado de Goiás. **Ensaio: avaliação políticas públicas educacionais**. Rio de Janeiro, v.23, n. 89, p. 964-983, out./dez. 2015.

SILVA, Moacir da. O trabalho articulador do coordenador pedagógico: a integração curricular. In: PLACCO, V.M.N. DE S., ALMEIDA, L.R. (orgs.). **O coordenador pedagógico e os desafios da educação**. São Paulo: Loyola, 2012.

SILVA, Sidney Reinaldo de. Gestão da educação nos anos 90: equidade e conservadorismo. In: FERREIRA, aura Syria Carapeto (org.). **Políticas Públicas e Gestão da Educação: polêmicas, fundamentos e análises**. Brasília: Liber Livro, 2011.

SILVEIRA, Pedro Henrique Sampaio. **Eleições de diretores no Ceará: um processo de construção da gestão democrática, seus desafios e suas possibilidades**. 2013.98f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão) – Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, MG, 2013.

SILVA, Lidiane Rodrigues Campêlo da.; DAMASCENO, Ana Daniella.; MARTINS, Maria da Conceição Rodrigues.; SOBRAL, Karine Martins.; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. Pesquisa documental: caracterização e interface na produção acadêmica em educação. In: NÓBREGA-THERRIEN, S.M.; FARIAS, I.M.S.; NUNES, J.B.C. (orgs.). **Pesquisa científica para iniciantes: caminhando no labirinto**. Fortaleza: EdUECE, 2011.

SOARES, Swamy. **Conselho escolar: estratégia de gestão democrática**. São Paulo: [s.n], 2011.

SOUZA, Dóris Helena. **A origem e a história da supervisão escolar no contexto mundial e brasileiro**. Porto Alegre: Secretaria Municipal de Educação, 1996.

SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. O coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade. In: PLACCO, V.N.DE S., ALMEIDA, L.R (orgs.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Loyola, 2010.

TABORDA, Cleuza Regina Balan. **Conselho escolar como unidade executora: limites e possibilidades no processo de construção da gestão democrática**. 2009.197f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá, 2009.

TORO, José Bernardo. **A construção do público: cidadania, democracia e participação**. Rio de Janeiro: SENAC, 2005.

UNESCO. **A Declaração de Nova Delhi sobre educação para todos**. Nova Delhi - Índia: Unesco, 1993. Disponível em: <[www.unesco.org.br/publica/Doc\\_Internacionais/declaraNdelhi](http://www.unesco.org.br/publica/Doc_Internacionais/declaraNdelhi)>. Acesso em: 10 ago. 2016.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. 15. ed. São Paulo: Libertad, 2013.

VIDAL, Eloisa Maia; VIEIRA, Sofia Lerche. Gestão educacional e resultados no Ideb: um estudo de caso em dez municípios cearenses. **Ensaio**. São Paulo, v. 22, n. 50, p. 419-434, set./dez. 2011.

VIDAL, E.M., MOREIRA, F.DE A.V., FARIAS, I.M.S DE. **Maracanaú: construindo uma educação de qualidade**. Fortaleza: Fundação Demócrito Rocha, 2000.

VIEIRA, Sofia Lerche. Função social, gestão e política educacional. In: FERREIRA, N.S.C., AGUIAR, M. A. DA S. (Orgs.). **Gestão da educação**: impasses e compromisso. São Paulo: Cortez, 2009.

VIEIRA, Sofia Lerche; VIDAL, Eloisa Maia; NOGUEIRA, Jaana Flávia Fernandes.

Gestão da aprendizagem em tempos de Ideb: percepções dos docentes.

**RBPAE**, São Paulo, v,31, n.1, p.85 -106, jan. /abr.2015. Disponível em:

<<http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpaee/article/view/58916>>. Acesso em: 16 nov. 2016.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Projeto de intervenção na escola**: mantendo as aprendizagens em dia. Campinas, SP: Papirus, 2010.

WIESEL, E. **Almas em fogo**: perfis e lendas dos mestres hassídicos. São Paulo: Perspectiva, 1979.

ZIEGER, Lilian. Os saberes e fazeres da supervisão educacional: perspectivas teóricas práticas. In: RANCEL, Mary (Org.). **Supervisão e gestão na escola**: conceitos e práticas de mediação. Campinas, SP: Papirus, 2009.

## **APÊNDICES**

## APÊNDICE A - Questionário - coordenador pedagógico

**PARTE I – INFORMAÇÕES GERAIS****SOBRE O COORDENADOR PEDAGÓGICO****A. SEXO**

FEMININO	<input type="checkbox"/>	MASCULINO	<input type="checkbox"/>
----------	--------------------------	-----------	--------------------------

**B. IDADE**

Até 24 anos	<input type="checkbox"/>	25 a 35 anos	<input type="checkbox"/>	46 a 55 anos	<input type="checkbox"/>	Mais de 55 anos	<input type="checkbox"/>
----------------	--------------------------	-----------------	--------------------------	-----------------	--------------------------	--------------------	--------------------------

**C. ESTADO CIVIL**

Solteiro (a)	<input type="checkbox"/>	Casado (a)	<input type="checkbox"/>	Viúvo (a)	<input type="checkbox"/>	Divorciado (a) /Separado (a)	<input type="checkbox"/>
-----------------	--------------------------	---------------	--------------------------	--------------	--------------------------	---------------------------------	--------------------------

**D. FILHOS**

SIM	<input type="checkbox"/>	NÃO	<input type="checkbox"/>	QUANTOS? _____
-----	--------------------------	-----	--------------------------	-------------------

**Sobre a escola em que o Coordenador Pedagógico atua**

Rural	<input type="checkbox"/>	Urbana	<input type="checkbox"/>
-------	--------------------------	--------	--------------------------

**Há tempo atua no ensino...****E. NÍVEIS DE ENSINO**

Infantil	<input type="checkbox"/>
Fundamental I (1º ao 5º ano)	<input type="checkbox"/>
Fundamental II (6º ao 9º ano)	<input type="checkbox"/>
EJA	<input type="checkbox"/>

**F. TURNOS DA ESCOLA**

Matutino	<input type="checkbox"/>	Vespertino	<input type="checkbox"/>	Noturno	<input type="checkbox"/>	Intermediário	<input type="checkbox"/>
----------	--------------------------	------------	--------------------------	---------	--------------------------	---------------	--------------------------

**G.** Sua escola tem quantos alunos? \_\_\_\_\_

**H.** Quantos professores você coordena? \_\_\_\_\_

**I.** Se perguntado sobre o que faz, como você se denomina? Marque com um X.



5. Que semelhanças e diferenças você vê entre as funções de professor e Coordenador Pedagógico?

---

---

---

---

---

---

---

---

**FORMAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO**

6. Formação acadêmica

	Pública	Privada	Ambas	Não fez	Curso	Ano
Magistério – 2º grau						
1ª graduação						
2ª graduação						
Especialização (pós-graduação)						
Mestrado						
Doutorado						

7. Quais os referenciais teóricos (autores/obras e tendência pedagógica) tem orientado seu trabalho como coordenador? Comente sua resposta.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

8. De quais programas/cursos de formação continuada para coordenadores pedagógicos você participou, nos últimos 5 anos?

---



---



---



---

9. Os programas/cursos frequentados por você foram oferecidos/organizados por (em que percentual?):

	0 – 30%	31 a 65%	66 a 100%
Secretaria da Educação do Município			
Secretaria da Educação do Estado			
Ministério da Educação			
Parceria entre MEC e Secretaria da Educação			
ONGs			
Universidades Públicas			
Universidades Privadas			

10. Os recursos ou materiais utilizados em sua formação você aplica na formação de seus professores:

Tudo que é apresentado		Em parte		Nada	
------------------------	--	----------	--	------	--

11. Qual o programa/curso de formação continuada que gostaria de fazer?

---

## TRABALHO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO

12. Quais as atividades que você realiza na escola e (em que percentual?):

ATIVIDADES	0 a 30 %	31 a 65%	66 a 100%
Atendimento aos pais			
Atendimento aos alunos			
Organização burocrática			
Participação em atividades da SME			
Formação de professores			
Organização de eventos			
Atendimento aos professores			
<b>Organização e coordenação de reuniões</b>			

<b>Substituir professores que faltam</b>			
<b>Fiscalizar a entrada e a saída de alunos</b>			
<b>Outras</b>			

13.A quem você recorre quando precisa de ajuda ou quer trocar experiências?  
Marque com um X.

Diretor	
Outros coordenadores	
Consulta aos técnicos da SME	
Professor	
Literatura pedagógica	
Internet	
Revistas de Educação	
Outros	

14.Como coordenador pedagógico, por quais pessoas você se sente mais valorizado? Responder dando notas de 01 a 07, sendo 01 relacionado à menor valorização e 07 à maior valorização.

Diretor	
Outros coordenadores	
Professores	
SME	
Famílias	
Alunos	
Sociedade	
Nenhum deles	

15.Em relação ao seu trabalho:

Expectativas em relação ao seu trabalho	ALTA	MÉDIA	BAIXA
Que expectativas você acha que têm pais e alunos quanto ao seu trabalho?			
Que expectativas você acha que os professores têm quanto ao seu trabalho?			
Que expectativas você acha que a sociedade tem quanto ao seu trabalho?			

16.Você está satisfeito na coordenação pedagógica?

SIM		NÃO	
-----	--	-----	--

17.O sistema educativo realiza, em vários níveis, periodicamente, avaliações dos alunos. Você tem acesso aos resultados dessa escola nessas avaliações?

Não	
Sim	
Às vezes	
Qual é o ideb de sua escola	
Não lembro qual o ideb	

18.Você é cobrado pelas avaliações negativas?

SIM		NÃO	
-----	--	-----	--

Comente sobre as avaliações, seus resultados e o seu trabalho como coordenador pedagógico:

---



---



---



---



---



---



---



---



---



---

19.Das atividades abaixo, cite qual ou quais correspondem às suas principais atribuições como coordenador? Responder utilizando notas de 01 a 08, sendo o menos importante 01 e o mais importante 08.

Atendimento aos pais	
Atendimento aos alunos	
Organização burocrática	
Participação em atividades da SME	
Formação dos professores	
Organização de eventos	
Atendimento aos professores	
Organização e coordenação de reuniões	
<b>Acompanhar o planejamento dos professores</b>	
<b>Outros</b>	

20.Qual a relação que estabelece entre o seu trabalho de coordenação pedagógica e o processo de formação continuada dos professores?

DIRETA		INDIRETA		NENHUMA	
--------	--	----------	--	---------	--

Comente:

21. Como está organizada a formação de professor na sua escola?

Tema ou conteúdo	
Local (Sala dos professores, auditório, sala de aula, fora da escola).	
Horário	
Frequência (Semanal, mensal, quinzenal etc)	
Recursos Didáticos (Também infraestrutura)	
Recursos Humanos	
Responsável	

22. Em sua experiência na formação de professores, o que realmente funciona? Marque apenas uma opção:

Formação	
Acompanhamento	
Formação e Acompanhamento	

23. Como o (a) Sr. (a) classifica a rotatividade de professores nesta escola? No geral, o (a) Sr. (a) diria que...

É um quadro instável; o tempo todo, temos mudanças (alta rotatividade)	
É um quadro de professores que tem mudanças, embora não sejam frequentes	
É um quadro estável (baixa rotatividade)	

24. Quais as dificuldades no exercício da sua função:

APÊNDICE B - Questionário - coordenador pedagógico reorganizado

**Reorganizado em quatro categorias para melhor compreensão dos dados.**

## I – CARACTERIZAÇÃO/PERFIL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO

### A. SEXO

FEMININO		MASCULINO	
----------	--	-----------	--

### B. IDADE

Até 24 anos		25 a 35 anos		46 a 55 anos		Mais de 55 anos	
----------------	--	-----------------	--	-----------------	--	--------------------	--

### C. ESTADO CIVIL

Solteiro (a)		Casado (a)		Viúvo (a)		Divorciado (a) /Separado (a)	
-----------------	--	---------------	--	--------------	--	---------------------------------	--

### D. FILHOS

SIM		NÃO		QUANTOS? _____
-----	--	-----	--	-------------------

Há tempo atua no ensino...

### E. NÍVEIS DE ENSINO

Infantil	
Fundamental I (1º ao 5º ano)	
Fundamental II (6º ao 9º ano)	
EJA	

### F. TURNOS DA ESCOLA

Matutino		Vespertino		Noturno		Intermediário	
----------	--	------------	--	---------	--	---------------	--

G. Sua escola tem quantos alunos? \_\_\_\_\_

H. Quantos professores você coordena? \_\_\_\_\_

I. Se perguntado sobre o que faz, como você se denomina? Marque com um X.

Coordenador (ou outra denominação usada na escola)	
Professor	

## II -EXPERIÊNCIA DO COORDENADOR

1. Atualmente, coordena, nesta escola?

	Matutino	Vespertino	Intermediário	Noturno
Educação infantil (4 anos ou +)				
Fundamental I (1º ao 5º ano)				
Fundamental II (6º ao 9º ano)				
EJA (espontâneo)				

2 . A primeira vez que exerceu essa função foi em \_\_\_\_\_ (Data).

3. Há quanto tempo você é coordenador Pedagógico desta escola?

Menos de um ano	
Até um ano	
De um ano e um mês a 2 anos	
De 2 anos e um mês e 4 anos	
De anos e um mês em diante	

4.Descreve sua rotina de trabalho na coordenação durante uma semana:

---



---



---



---



---



---



---



---

5. Que semelhanças e diferenças você vê entre as funções de professor e Coordenador Pedagógico?

---



---



---



---



---



---

### III. FORMAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO

#### 6. Formação acadêmica

	Pública	Privada	Ambas	Não fez	Curso	Ano
Magistério – 2º grau						
1ª graduação						
2ª graduação						
Especialização (pós-graduação)						
Mestrado						
Doutorado						

7. Quais os referenciais teóricos (autores/obras e tendência pedagógica) tem orientado seu trabalho como coordenador? Comente sua resposta.

---



---

8. De quais programas/cursos de formação continuada para coordenadores pedagógicos você participou, nos últimos 5 anos?

---



---

9. Os programas/cursos frequentados por você foram oferecidos/organizados por (em que percentual?):

	0 – 30%	31 a 65%	66 a 100%
Secretaria da Educação do Município			
Secretaria da Educação do Estado			
Ministério da Educação			
Parceria entre MEC e Secretaria da Educação			
ONGs			
Universidades Públicas			
Universidades Privadas			

10. Os recursos ou materiais utilizados em sua formação você aplica na formação de seus professores:

Tudo que é apresentado		Em parte		Nada	
------------------------	--	----------	--	------	--

11. Qual o programa/curso de formação continuada que gostaria de fazer?

---

**IV – TRABALHO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO**

12. Quais as atividades que você realiza na escola e (em que percentual?):

ATIVIDADES	0 a 30 %	31 a 65%	66 a 100%
Atendimento aos pais			
Atendimento aos alunos			
Organização burocrática			
Participação em atividades da SME			
Formação de professores			
Organização de eventos			
Atendimento aos professores			
<b>Organização e coordenação de reuniões</b>			
<b>Substituir professores que faltam</b>			
<b>Fiscalizar a entrada e a saída de alunos</b>			
<b>Outras</b>			

13. A quem você recorre quando precisa de ajuda ou quer trocar experiências? Marque com um X.

Diretor	
Outros coordenadores	
Consulta aos técnicos da SME	
Professor	
Literatura pedagógica	
Internet	
Revistas de Educação	
Outros	

14. Como coordenador pedagógico, por quais pessoas você se sente mais valorizado? Responder dando notas de 01 a 07, sendo 01 relacionado à menor valorização e 07 à maior valorização.

Diretor	
Outros coordenadores	

Professores	
SME	
Famílias	
Alunos	
Sociedade	
Nenhum deles	

15.Em relação ao seu trabalho:

Expectativas em relação ao seu trabalho	ALTA	MÉDIA	BAIXA
Que expectativas você acha que têm pais e alunos quanto ao seu trabalho?			
Que expectativas você acha que os professores têm quanto ao seu trabalho?			
Que expectativas você acha que a sociedade tem quanto ao seu trabalho?			

16.Você está satisfeito na coordenação pedagógica?

SIM		NÃO	
-----	--	-----	--

Comente sua resposta:

---



---



---

17.O sistema educativo realiza, em vários níveis, periodicamente, avaliações dos alunos. Você tem acesso aos resultados dessa escola nessas avaliações?

Não	
Sim	
Às vezes	
Qual é o ideb de sua escola	
Não lembro qual o ideb	

18.Você é cobrado pelas avaliações negativas?

SIM		NÃO	
-----	--	-----	--

Comente sobre as avaliações, seus resultados e o seu trabalho como coordenador pedagógico:

---



---

19.Das atividades abaixo, cite qual ou quais correspondem às suas principais atribuições como coordenador? Responder utilizando notas de 01 a 08, sendo o menos importante 01 e o mais importante 08.

Atendimento aos pais	
Atendimento aos alunos	
Organização burocrática	
Participação em atividades da SME	
Formação dos professores	
Organização de eventos	
Atendimento aos professores	
Organização e coordenação de reuniões	
<b>Acompanhar o planejamento dos professores</b>	
<b>Outros</b>	

20. Qual a relação que estabelece entre o seu trabalho de coordenação pedagógica e o processo de formação continuada dos professores?

DIRETA	<input type="checkbox"/>	INDIRETA	<input type="checkbox"/>	NENHUMA	<input type="checkbox"/>
--------	--------------------------	----------	--------------------------	---------	--------------------------

Comente:

---



---

21. Como está organizada a formação de professor na sua escola?

Tema ou conteúdo	
Local (Sala dos professores, auditório, sala de aula, fora da escola).	
Horário	
Frequência (Semanal, mensal, quinzenal etc)	
Recursos Didáticos (Também infraestrutura)	
Recursos Humanos	
Responsável	

22. Em sua experiência na formação de professores, o que realmente funciona? Marque apenas uma opção:

Formação	<input type="checkbox"/>
Acompanhamento	<input type="checkbox"/>
Formação e Acompanhamento	<input type="checkbox"/>

23. Como o (a) Sr. (a) classifica a rotatividade de professores nesta escola? No geral, o (a) Sr. (a) diria que...

É um quadro instável; o tempo todo, temos mudanças (alta rotatividade)	
É um quadro de professores que tem mudanças, embora não sejam frequentes	
É um quadro estável (baixa rotatividade)	

24. Quais as dificuldades no exercício da sua função:

---

---

**ANEXOS**

## ANEXO A - Consentimento livre e esclarecimento



DIRETORIA DE EDUCAÇÃO

## COORDENADORIA DO DESENVOLVIMENTO CURRICULAR

**CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO – COORDENADORES(AS)  
PEDAGÓGICOS (AS)**

Tendo em vista os itens abaixo apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu interesse em participar da pesquisa.

1. Natureza da pesquisa: você é convidado a participar desta pesquisa que tem como finalidade traçar o perfil do(a) Coordenador(a) Pedagógico(a) de Maracanaú. Ela está sendo realizada pela equipe de técnicos (as) da Diretoria de Educação.
2. Participantes da Pesquisa: Coordenadores(as) Pedagógicos(as) do Município de Maracanaú.
3. Envolvimento na pesquisa: Ao participar dessa pesquisa você responderá a um questionário, que objetiva um levantamento de dados para a construção do perfil do(a) Coordenador(a) Pedagógico(a) desse Município.
4. Riscos e desconforto: a participação nesta pesquisa não traz complicações legais. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética na Pesquisa com Seres Humanos conforme resolução N° 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos a sua dignidade.
5. Confidencialidade: todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais, os questionários serão identificados com um código e não com seu nome.
6. Benefícios: Ao participar desta pesquisa você não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo forneça informações

importantes sobre questões relativas ao perfil do(a) Coordenador(a) Pedagógico(a), com a possibilidade de proporcionar a tomada de decisões nas Políticas Públicas do Município.

7. Pagamento: Você que não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Após esses esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar dessa pesquisa.

---

Assinatura

### Dados Pessoais

Caro (a) Coordenador(a) Pedagógico(a).

Nós reconhecemos o quanto é enfadonho o preenchimento de fichas de dados como essa, porém, consideramos importante manter os dados atualizados para uma comunicação mais eficaz.

Ao concluir esta primeira parte, solicitamos que destaque a página e inicie o preenchimento deste instrumento de coleta de dados, pois, como já explicado anteriormente, os dados seguintes não terão identificação e com esses resultados construiremos o nosso **Espaço Situacional** do(a) Coordenador(a) Pedagógico(a) fundamental para as intervenções futuras.

Atenciosamente,

Coordenadoria do Desenvolvimento Curricular

Questionário aplicado pessoalmente a cada Coordenador(a) Pedagógico(a). As questões do questionário foram conduzidas de forma a retratar a realidade vivida e trabalhada pelo(a) Coordenador(a) Pedagógico(a).

Nome:

\_\_\_\_\_ Fone: (\_\_\_\_) \_\_\_\_\_

Celular: (\_\_\_\_) \_\_\_\_\_

E-mail:

\_\_\_\_\_

Escola \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

ANEXO B – Termo de anuência



**Governo do Estado do Ceará**  
**Universidade Estadual do Ceará – UECE**  
**Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa – ProPGPq**  
**Centro de Estudos Sociais Aplicados – CESA**  
**Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas – MPPPP**

Prezado Secretário de Educação,  
**José Marcelo Farias Lima**

Solicitamos autorização institucional para realização da pesquisa intitulada “Coordenação Pedagógica em tempos de gestão por resultados e práticas reflexivas (Maracanaú Ce, 2013 à 2016)”, a qual envolve análise de documentos e aplicação de questionário com os coordenadores pedagógicos da rede municipal de ensino.

Esse estudo é essencial para pensarmos em um processo formativo que ofereça subsídios aos(as) Coordenadores(as) Pedagógicos(as) na constituição da sua identidade e no desenvolvimento de uma prática que contribua para a melhoria nos indicadores relacionados à aprendizagem, estudantes mais vinculados com a escola, famílias mais participativas, professores envolvidos e grupo gestor fortalecido, focado no pedagógico.

O questionário será aplicado pessoalmente a cada coordenador(a) pedagógico(a). As questões foram organizadas de forma a retratar a realidade vivida e trabalhada por esses profissionais. Durante o encontro com os(as) coordenadores(as), será aplicado o questionário considerando que somente participará da pesquisa os indivíduos que assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. A coleta de dados da pesquisa terá início em novembro de 2015, sendo conduzida pelo pesquisador responsável, sua respectiva orientadora do Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas e o apoio da equipe de desenvolvimento curricular da Secretaria Municipal de Educação de Maracanaú.

Os dados coletados serão publicados de maneira a não identificar os participantes e somente se iniciará a coleta após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos da Universidade Estadual do Ceará.

Na certeza de contarmos com a colaboração e empenho desta Secretaria, agradecemos antecipadamente a atenção, ficando à disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários.

Fortaleza, 10 de agosto de 2015.

**José Mauro Braz de Aquino**

Mestrando em Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas.

**Termo de Anuência**

Eu, José Marcelo Farias Lima, Secretário Municipal de Educação de Maracanaú, autorizo a realização da pesquisa “Coordenação Pedagógica em tempos de gestão por resultados e práticas reflexivas (Maracanaú Ce.2013 à 2016)”, a ser realizada por José Mauro Braz de Aquino, sendo a mesma iniciada após aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UECE.

Autorizo ao pesquisador a analisar os documentos da Secretaria em conformidade com o objeto de estudo da pesquisa, bem como aplicar o questionário junto aos coordenadores pedagógicos. Afirmando que não haverá qualquer implicação negativa aos profissionais que não queiram ou desistam de participar da pesquisa.

Maracanaú, 10 de agosto de 2015

**José Marcelo Farias Lima**

Secretário de Educação