

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Ennia Débora Passos Braga Pires

A PRÁTICA DO COORDENADOR PEDAGÓGICO
LIMITES E PERSPECTIVAS

2005

© by Ennia Débora Passos Braga Pires, 2005.

**Ficha catalográfica elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/ UNICAMP**

Pires, Ennia Débora Passos Braga.

P665p A prática do coordenador pedagógico : limites e perspectivas / Ennia
Débora Passos Braga Pires. -- Campinas, SP : [s.n.], 2005.

Orientador : James Patrick Maher.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade
de Educação.

1. Política educacional. 2. Trabalho pedagógico em equipe. 3. Cotidiano
escolar. I. Maher, James Patrick. II. Universidade Estadual de Campinas.
Faculdade de Educação. III. Título.

05-102

Keywords: Educational policy; Power relationships; Pedagogic work

Área de concentração: Políticas de Educação e Sistemas Educativos

Titulação: Mestre em Educação.

Banca examinadora: Prof. Dr. James Patrick Maher

Profa. Dra. Sonia Giubilei.

Profa. Dra. Maria Isabel Nogueira Tuppy

Prof. Dr. Zacarias Borges.

Data da defesa: 11/07/2005

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**A Prática do Coordenador Pedagógico
Limites e Perspectivas**

Autora: Ennia Débora Passos Braga Pires

Orientador: Prof. Dr. James Patrick Maher

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação defendida por Ennia Débora Passos Braga Pires e aprovada pela Comissão Julgadora na Área de Políticas de Educação e Sistemas Educativos.

Data ____/____/____

Orientador

Comissão Julgadora:

2005

*Ao meu amor, Aureliano, por seu carinho, apoio, companheirismo e por
trazer tanta alegria à minha vida.*

*À minha mãe, que mesmo de outra dimensão,
continua a ser minha maior inspiração.*

Ao meu pai, pelo seu amor e carinho.

AGRADECIMENTOS

Durante a realização deste trabalho, contei com muitas pessoas que, de diversas formas, dispensaram valiosas contribuições para sua realização.

À Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, que proporcionou minha liberação para o curso de Pós-Graduação e pela concessão da bolsa de estudos.

À Universidade Estadual de Campinas, em especial, ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, nas pessoas do Coordenador, Professores, Colegas e Funcionários, pela inenarrável experiência acadêmica.

Ao meu estimado orientador professor Dr. James Patrick Maher, pela confiança, estímulo, liberdade de trabalho e pelo inestimável apoio durante todo o percurso.

À professora Dra. Sônia Giubilei, exemplo de dedicação e profissionalismo.

À professora Dra. Aparecida Neri, com quem aprendi muito.

À professora Maria Isabel, pelas sugestões enriquecedoras no momento de minha qualificação.

Ao inesquecível professor Dr. Zacarias Borges, pelas sugestões, apoio e carinho.

Aos colegas de curso, Soraia, Francisco, Roque e Nilson, pelo convívio e constante incentivo.

Aos colegas do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Campus de Itapetinga, em especial, àqueles que tornaram possível meu afastamento da instituição assumindo minhas atribuições: Everaldo, Naly, Reginaldo e Carol.

Aos coordenadores pedagógicos, professores e direção da escola estudada.

Às amigas Urleide e Liu, pela prontidão e disponibilidade no fornecimento de documentos e informações solicitadas.

Às amigas Gessilene e Naly, pela fundamental contribuição no trabalho de revisão deste texto, pelo estímulo e palavras motivadoras.

Ao casal de amigos que me acolheu no seio de sua família, Ângela e Paulinho, e a todos os seus familiares. Foi, sem dúvida, um privilégio ter compartilhado com eles esse período de minha vida.

Aos meus irmãos, Evilásio, Laninha e Eliene, pelo apoio e o incentivo nesta trajetória.

Aos meus sobrinhos Leo, Gleidson, Bruna Mara, Leandro, Lorendane, Bruninho, e Bárbara, motivo de tanto orgulho e alegria em minha vida.

À minha amiga Patrícia, que sempre colaborou em meus projetos e muito me incentiva.

Agradeço, especialmente, ao Aureliano, com quem divido minha vida, meu carinho e o meu amor. Seu apoio incondicional foi imprescindível para que eu vencesse essa etapa.

A todos, o meu grato reconhecimento.

Ennia Débora

RESUMO

Este trabalho apresenta uma discussão sobre a prática do Coordenador Pedagógico que atua nas escolas da Rede Pública do Estado da Bahia. O objetivo maior desta investigação foi analisar a organização do trabalho da coordenação pedagógica. A pesquisa se desenvolveu tendo como categorias analíticas o trabalho prescrito na legislação *versus* o trabalho real, as relações de poder e as imagens que professores e membros da equipe administrativa da escola possuem acerca da ação do coordenador pedagógico. O referencial teórico pauta-se numa abordagem histórica situando a origem desse profissional no contexto educacional; nos escritos de Agnes Heller sobre o cotidiano, para a compreensão do trabalho do coordenador pedagógico no cotidiano escolar; e, nos postulados de Weber, como sustentáculo para a análise das relações de poder que permeiam a interação e o fazer do coordenador pedagógico com seus interlocutores. Uma pesquisa de campo, realizada numa escola pública estadual, sugere que o coordenador pedagógico precisa demarcar melhor seu espaço na escola, tornando suas atribuições prescritas conhecidas pelos seus principais interlocutores, equipe administrativa e professores, sob pena de ficar sujeito às contingências imediatas do momento e não atender às expectativas desses mesmos sujeitos. Quanto ao relacionamento interpessoal do coordenador pedagógico com os demais profissionais, o coordenador tem procurado desempenhar seu trabalho de forma não autoritária, fundamentado no diálogo e na democracia na tomada de decisões. Da análise da legislação acerca das atribuições do coordenador pedagógico, evidenciou-se a ausência de uma proposta de trabalho que exprima a adoção de uma concepção de educação que oriente a condução das ações desenvolvidas por esse profissional.

Palavras-chave: política educacional, relações de poder, trabalho pedagógico.

ABSTRACT

This work shows a discussion about the practice of the pedagogic coordinator which acts at the schools of the public net of Bahia State. The main objective of this investigation was to analyze the work organization of the pedagogic coordinator. The research was developed by having as analytical categories the work ordered at the legislation versus the actual work, the relationship of power and the images that teachers and members of the school administrative staff have about the action of the pedagogic coordinator. The theoretical referential is based in a historical approach about the origin of this professional in the educational context; in the writings of Agnes Heller about the daily life, to understand the job of the pedagogic coordinator in the school's daily routine; and in the Weber postulates, as the basis to power relations analysis that permeate the interaction and the duties of the pedagogic coordinator with his interlocutors. A field research, which happened in a public school suggests that the pedagogic coordinator needs to better delimit his space at school, marking his assigned attributions known by his main interlocutors, administrative staff and teachers, under the penalty of being imposed the immediate contingencies of the moment and not attend the expectation of this same staff. In regard to interpersonal relationship of the pedagogic coordinator with other professionals, the coordinator has been trying to develop his work in a non authoritarian way, based in the dialogue and in the democracy of decision making. About the legislation analysis of the attributions of the pedagogic coordinator, it showed the absence of a work proposal that expresses the inclusion of an education conception which guides the conduction of the actions developed by this professional.

Key words: educational politics, relationships of power, pedagogic work.

LISTA DE QUADROS

	Pág.
Quadro 1 - Estabelecimentos de ensino de Itapetinga – BA, por situação de domicílio, dependência administrativa e modalidade de ensino, no ano de 2002.	78
Quadro 2 - Características do Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães de Itapetinga - BA.	79
Quadro 3 - Configuração da amostra dos sujeitos da pesquisa de campo realizada no Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães, por segmento.....	80

LISTA DE GRÁFICOS

	Pág.
Gráfico 1 - Respostas em percentual das equipes: Administrativa, de Coordenação Pedagógica, de Professores Licenciados e de Professores Não Licenciados do CMLEM quanto à 1ª atribuição do Coordenador Pedagógico: <i>“coordenar o planejamento e a execução das ações pedagógicas nas Unidades Escolares ou DIREC.”</i>	83
Gráfico 2 - Respostas em percentual das equipes: Administrativa, de Coordenação Pedagógica, de Professores Licenciados e de Professores Não Licenciados do CMLEM quanto à 2ª atribuição do Coordenador Pedagógico: <i>“articular a elaboração participativa do Projeto Pedagógico da Escola.”</i>	85
Gráfico 3 - Respostas em percentual das equipes: Administrativa, de Coordenação Pedagógica, de Professores Licenciados e de Professores Não Licenciados do CMLEM quanto à 3ª atribuição do Coordenador Pedagógico: <i>“acompanhar o processo de implantação das diretrizes da Secretaria relativas à avaliação da aprendizagem e dos currículos, orientando e intervindo junto aos professores e alunos quando solicitado e/ou necessário.”</i>	87
Gráfico 4 - Respostas em percentual das equipes: Administrativa, de Coordenação Pedagógica, de Professores Licenciados e de Professores Não Licenciados do CMLEM quanto à 4ª atribuição do Coordenador Pedagógico: <i>“avaliar os resultados obtidos na operacionalização das ações pedagógicas, visando a sua reorientação.”</i>	90
Gráfico 5 - Respostas em percentual das equipes: Administrativa, de Coordenação Pedagógica, de Professores Licenciados e de Professores Não Licenciados do CMLEM quanto à 5ª atribuição do Coordenador Pedagógico: <i>“coordenar e acompanhar as atividades dos horários de Atividade Complementar - AC em Unidades Escolares, viabilizando a atualização pedagógica em serviço.”</i>	93
Gráfico 6 - Respostas em percentual das equipes: Administrativa, de Coordenação Pedagógica, de Professores Licenciados e de Professores Não Licenciados do CMLEM quanto à 6ª atribuição do Coordenador Pedagógico: <i>“estimular, articular e participar da elaboração de projetos especiais junto à comunidade escolar.”</i>	100
Gráfico 7 - Respostas em percentual das equipes: Administrativa, de Coordenação Pedagógica, de Professores Licenciados e de Professores Não Licenciados do CMLEM quanto à 7ª atribuição do Coordenador Pedagógico: <i>“elaborar estudos, levantamentos qualitativos e quantitativos indispensáveis ao desenvolvimento do sistema e/ou rede de ensino ou da escola.”</i>	103

Gráfico 8 -	Respostas em percentual das equipes: Administrativa, de Coordenação Pedagógica, de Professores Licenciados e de Professores Não Licenciados do CMLEM quanto à 8ª atribuição do Coordenador Pedagógico: <i>“elaborar, acompanhar e avaliar, em conjunto com a Direção da Unidade Escolar, os planos, programas e projetos voltados para o desenvolvimento do sistema e/ou rede de ensino e de escola, em relação a aspectos pedagógicos, administrativos, financeiros, de pessoal e de recursos materiais.”</i>	106
Gráfico 9 -	Respostas em percentual das equipes: Administrativa, de Coordenação Pedagógica, de Professores Licenciados e de Professores Não Licenciados do CMLEM quanto à 9ª atribuição do Coordenador Pedagógico: <i>“promover ações que otimizem as relações interpessoais na comunidade escolar.”</i>	109
Gráfico 10 -	Respostas em percentual das equipes: Administrativa, de Coordenação Pedagógica, de Professores Licenciados e de Professores Não Licenciados do CMLEM quanto à 10ª atribuição do Coordenador Pedagógico: <i>“divulgar e analisar, junto à comunidade escolar, documentos e projetos do Órgão Central, buscando implementá-los nas Unidades Escolares, atendendo às peculiaridades regionais.”</i>	111
Gráfico 11 -	Respostas em percentual das equipes: Administrativa, de Coordenação Pedagógica, de Professores Licenciados e de Professores Não Licenciados do CMLEM quanto à 11ª atribuição do Coordenador Pedagógico: <i>“analisar os resultados de desempenho dos alunos, visando à correção de desvios no planejamento pedagógico.”</i>	113
Gráfico 12 -	Respostas em percentual das equipes: Administrativa, de Coordenação Pedagógica, de Professores Licenciados e de Professores Não Licenciados do CMLEM quanto à 12ª atribuição do Coordenador Pedagógico: <i>“propor e planejar ações de atualização e aperfeiçoamento de professores e técnicos, visando à melhoria de desempenho profissional.”</i>	115
Gráfico 13 -	Respostas em percentual das equipes: Administrativa, de Coordenação Pedagógica, de Professores Licenciados e de Professores Não Licenciados do CMLEM quanto à 13ª atribuição do Coordenador Pedagógico: <i>“conceber, estimular e implantar inovações pedagógicas e divulgar as experiências de sucesso, promovendo o intercâmbio entre unidades escolares.”</i>	117

Gráfico 14 -	Respostas em percentual das equipes: Administrativa, de Coordenação Pedagógica, de Professores Licenciados e de Professores Não Licenciados do CMLEM quanto à 14ª atribuição do Coordenador Pedagógico: <i>“identificar, orientar e encaminhar, para serviços especializados, alunos que apresentem necessidades de atendimento diferenciado.”</i>	119
Gráfico 15 -	Respostas em percentual das equipes: Administrativa, de Coordenação Pedagógica, de Professores Licenciados e de Professores Não Licenciados do CMLEM quanto à 15ª atribuição do Coordenador Pedagógico: <i>“promover e incentivar a realização de palestras, encontros e similares, com grupos de alunos e professores sobre temas relevantes para a educação preventiva integral e cidadania.”</i>	122
Gráfico 16 -	Respostas em percentual das equipes: Administrativa, de Coordenação Pedagógica, de Professores Licenciados e de Professores Não Licenciados do CMLEM quanto à 16ª atribuição do Coordenador Pedagógico: <i>“propor, em articulação com a direção, a implantação e implementação de medidas e ações que contribuam para promover a melhoria da qualidade de ensino e o sucesso escolar dos alunos.”</i>	124
Gráfico 17 -	Respostas em percentual das equipes: Administrativa, de Coordenação Pedagógica, de Professores Licenciados e de Professores Não Licenciados do CMLEM quanto à 17ª atribuição do Coordenador Pedagógico: <i>“organizar e coordenar a implantação e implementação do Conselho de Classe numa perspectiva inovadora de instância avaliativa do desempenho dos alunos.”</i>	127
Gráfico 18 -	Respostas em percentual das equipes: Administrativa, de Coordenação Pedagógica, de Professores Licenciados e de Professores Não Licenciados do CMLEM quanto à 18ª atribuição do Coordenador Pedagógico: <i>“promover reuniões e encontros com os pais, visando à integração escola/família para promoção do sucesso escolar dos alunos.”</i>	129
Gráfico 19 -	Respostas em percentual das equipes: Administrativa, de Coordenação Pedagógica, de Professores Licenciados e de Professores Não Licenciados do CMLEM quanto à 19ª atribuição do Coordenador Pedagógico: <i>“estimular e apoiar a criação de Associações de Pais, de Grêmios Estudantis e outras que contribuam para o desenvolvimento e a qualidade da educação.”</i> ...	131

SUMÁRIO

	Pág
INTRODUÇÃO	01
CAPÍTULO I	
1- Situando a coordenação pedagógica na educação	11
1.1- A realidade hodierna e a educação	12
1.2- A constituição do cargo do coordenador pedagógico no sistema público de ensino do Estado da Bahia	17
1.3- Um pouco de história: da supervisão escolar à coordenação pedagógica	18
CAPÍTULO II	
2- Aspectos legais da organização do trabalho da coordenação pedagógica	33
2.1- O que diz a legislação	34
2.1.1- A criação do cargo do coordenador pedagógico	35
2.1.2- O local ocupado na estrutura do magistério	35
2.1.3- As atribuições	37
2.1.4- A formação requerida	41
2.2- Os caminhos ou (des)caminhos da política de formação docente	42
CAPÍTULO III	
3- Subsídios teóricos que fundamentam a discussão do problema	53
3.1- O cotidiano escolar enquanto categoria teórica	54
3.2- Relações de poder no cotidiano escolar	66
3.3- Concepções e imagens sobre a coordenação pedagógica	73

CAPÍTULO IV

4- O trabalho da coordenação pedagógica no Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães	77
4.1- A escola estudada	79
4.2- As atribuições legais do coordenador pedagógico na visão da equipe administrativa, de coordenação pedagógica e dos professores	83
4.3- A imagem da coordenação pedagógica	135
4.3.1- A visão dos coordenadores pedagógicos	135
4.3.2- A visão da equipe administrativa	136
4.3.3- A visão dos professores	137
4.4- O relacionamento do coordenador pedagógico com os professores, a equipe administrativa e os alunos	140
4.4.1- A visão dos coordenadores pedagógicos	140
4.4.2- A visão da equipe administrativa	143
4.4.3- A visão dos professores	145
4.5- As expectativas em relação ao trabalho da coordenação pedagógica	152
4.5.1- A visão da equipe administrativa	152
4.5.2- A visão dos professores	153
CONSIDERAÇÕES FINAIS	157
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	165
ANEXOS	171
I - Questionário aplicado aos coordenadores pedagógicos, professores, diretor e vice-diretores	171
II - Roteiro de entrevista com os coordenadores pedagógicos	175
III - Roteiro de entrevista com os professores	176
IV - Roteiro de entrevista com o diretor e vice-diretores	177

INTRODUÇÃO

O objetivo desta dissertação é discutir a prática do coordenador pedagógico das escolas da Rede Pública Estadual do Estado da Bahia. A investigação focalizou o processo de organização do trabalho da coordenação pedagógica, tendo como categorias analíticas o confronto do trabalho prescrito na legislação com o trabalho real - aquelas ações que ele desenvolve no exercício de sua atividade profissional, as condições de trabalho, as relações de poder e as imagens acerca da ação do coordenador pedagógico. Teve, pois, o intuito de desvendar os aspectos da organização do trabalho escolar que limitam a atuação do coordenador pedagógico, bem como apontar possíveis perspectivas de trabalho, oferecendo subsídios para a reflexão e o repensar dessa prática.

A atuação do coordenador pedagógico, os aspectos limitantes de seu trabalho e as possibilidades de sua prática constituem o objeto de investigação deste trabalho. Nessa perspectiva, procurou-se analisar, na organização do trabalho da coordenação pedagógica, em nível escolar, a atuação do agente responsável pelo gerenciamento do trabalho educativo, o coordenador pedagógico. Nesse intento, foram analisadas as atividades que esse profissional desenvolve no cotidiano escolar, o que a legislação prescreve em termos de atribuições, a

maneira como esse profissional se relaciona hierarquicamente na estrutura organizacional da escola com os docentes e com a equipe administrativa: diretor e vice-diretores.

Dada a multiplicidade de nomenclaturas atribuídas aos pedagogos que atuam nas escolas em diferentes épocas e em diferentes sistemas educativos, faz-se mister esclarecer de qual profissional estamos nos referindo. O coordenador pedagógico é um profissional que apareceu no cenário da educação do Estado da Bahia em 1997. Foi a Lei Estadual nº 7.023 de 23/01/1997, regulamentada pelo Decreto nº 6.471 de 01/06/97, que oficializou o aparecimento desse profissional. Em seu artigo 7º, a Lei 7.023/97 determina:

Os atuais cargos de Orientador Educacional e Supervisor Escolar, da estrutura do Magistério de 1º e 2º Graus do Estado, mantidos os correspondentes quantitativos e nível de classificação, ficam transformados em cargos de Coordenador Pedagógico, cujas especificações abrangerão as atribuições das nomenclaturas ora transformadas, passando as mesmas a serem desempenhadas pelos ocupantes do cargo citado de acordo com as necessidades dos estabelecimentos de ensino em que estejam lotados. (BAHIA, 1998).

É importante assinalar que se trata de um profissional diferente do coordenador de área. Este último é um professor licenciado em uma área específica, que se encarrega, juntamente com o coordenador pedagógico, de colaborar para o desenvolvimento de sua área de atuação, por meio de ações de acompanhamento e assessoramento, no planejamento didático e na avaliação do processo ensino-aprendizagem.

Concebemos a educação como um processo que visa, antes de tudo, à realização individual e social do educando a fim de ampliar a sua capacidade de modificar o meio em que vive, satisfazendo, assim, suas necessidades. No entanto, a educação não se processa de forma individualizada; ela ocorre, sim, num contexto social, em condições concretas e determinadas que podem restringir ou dificultar os propósitos iniciais. Daí, a importância de se analisar as

condições concretas da escola a fim de se conhecer a realidade que se manifesta na atuação dos profissionais da educação, protagonistas do processo educativo. É com essa concepção de educação que iniciamos a análise da atuação do coordenador pedagógico.

A partir do objetivo maior de estudo desta pesquisa - *analisar o processo de organização do trabalho de coordenação pedagógica em uma escola pública no Estado da Bahia*, estabelecemos os seguintes objetivos específicos:

- a) Analisar as atribuições legais - *trabalho prescrito* - do coordenador pedagógico, confrontando-as com as ações desenvolvidas no exercício da atividade profissional - *trabalho real*;
- b) Analisar a relação entre as políticas educacionais e as condições de trabalho dos coordenadores;
- c) Analisar o processo de trabalho, considerando as relações de poder;
- d) Identificar as concepções e as imagens acerca da ação do coordenador pedagógico, buscando apreender como esse profissional é compreendido pelos outros profissionais da escola;
- e) Identificar os aspectos da organização do trabalho pedagógico no cotidiano escolar, que limitam o trabalho do coordenador pedagógico;
- f) Ampliar a discussão acerca das perspectivas de atuação dos coordenadores.

Caminhos metodológicos

Para a realização deste estudo, optamos por uma metodologia que possibilitasse, além da investigação do processo de organização do trabalho da coordenação pedagógica, a percepção dos fatores limitantes que interferem no fazer laboral desses profissionais, cujos procedimentos explicitamos a seguir:

Pesquisa bibliográfica, na literatura educacional brasileira, o que nos possibilitou o levantamento de informações esclarecedoras acerca da origem e da constituição da coordenação pedagógica no Estado da Bahia, como também o aporte teórico necessário para a fundamentação dos aspectos organizacionais do trabalho do coordenador pedagógico propostos neste trabalho.

Como instrumento complementar, no estudo da problemática proposta, foi empreendida a *análise documental* das determinações legais que orientam o trabalho da coordenação pedagógica - de âmbito nacional (LDB 9.394/96) e regional (legislação específica do Estado da Bahia) - no intuito de compreender a relação entre as políticas educacionais e a organização do trabalho dos coordenadores pedagógicos, como também apreender a perspectiva do Estado sobre o trabalho da coordenação pedagógica.

O que está previsto na legislação como trabalho prescrito foi confrontado com as atividades que esses profissionais realizam no cotidiano escolar. Para tanto, foi realizado um *estudo descritivo exploratório* em uma unidade escolar da rede pública estadual que possui, no seu quadro funcional, o coordenador pedagógico.

A opção por este tipo de pesquisa foi determinada pela possibilidade de conseguir apreender a dinâmica da organização do trabalho de coordenação pedagógica, como também

pela possibilidade de retratar essa realidade de forma completa, considerando a ênfase na singularidade, no particular, mas que mantém conexões com a totalidade. Neste tipo de pesquisa inexistente a preocupação em sê-lo, ou não, típico, ou seja, empiricamente representativo, já que cada caso é tratado como particular referente a uma realidade singular. No entanto, Davis & Espósito (1990) chamam a atenção para o fato de que a especificidade de cada caso não diminui o vigor ou a riqueza de uma investigação sobre a escola. Investigações dessa natureza não devem se limitar ao âmbito interno de uma escola, e sim, buscar estabelecer relações em um contexto mais amplo, completando e interpretando as informações de campo com dados de outra natureza como, por exemplo, da política do Estado.

Escolhemos intencionalmente uma unidade do “Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães” por várias motivações, dentre as quais destacamos: primeiro, o fato de ser uma instituição de ensino pertencente à Rede Pública Estadual que oferece o Ensino Médio; e, segundo, apresentar em seu quadro de funcionários o coordenador pedagógico. Essa escola foi criada para servir de referência educacional no Estado; ali são implementados e desenvolvidos inovações e projetos pedagógicos como fonte de inspiração e suporte para outras escolas da rede estadual. Trata-se de uma escola que possui uma estrutura física e de apoio pedagógico notável (salas específicas para o ensino de línguas e de arte, laboratórios de informática e de ensino de ciências, além de uma biblioteca comunitária), o que a difere das demais escolas estaduais, nesses aspectos. No quarto capítulo, onde será apresentado e discutido o resultado de nosso estudo exploratório descritivo, apresentamos uma caracterização mais detalhada dessa escola e de seu papel no Sistema Público Estadual de Ensino da Bahia. Aliado a estes argumentos soma-se o fato de se tratar de uma pesquisa de Mestrado, o que sugere o

atendimento ao prazo de concretização do curso e impõe limites quanto ao tempo necessário para uma investigação de maior amplitude.

Foram realizadas *observações do cotidiano escolar*, em especial, dos momentos e espaços coletivos de interação do coordenador pedagógico com outros profissionais da escola. Essas observações foram orientadas, principalmente, para a apreensão das relações de poder que se estabelecem no relacionamento do sujeito de nossa investigação com os demais profissionais da instituição o que nos ofereceu pistas acerca de como o trabalho da coordenação pedagógica se desenvolve e é compreendido pelo coletivo de profissionais da unidade escolar. Buscamos, com isso, apreender a dinâmica das relações e interações que constituem o dia-a-dia do coordenador pedagógico. As observações ocorreram no início do ano letivo de 2005, momento em que as reuniões e os espaços coletivos se manifestaram de forma mais intensiva no cotidiano escolar, em virtude do planejamento do trabalho educativo.

Além do registro das observações, foram realizadas *entrevistas* e aplicados *questionários* aos sujeitos da escola diretamente envolvidos no cotidiano do coordenador pedagógico, professores, diretor e vice-diretores.

As entrevistas foram conduzidas de forma semi-estruturada, orientadas por roteiros com questões específicas para cada segmento e, quando obtivemos aquiescência do entrevistado, foram gravadas, buscando resguardar o máximo de fidedignidade das informações. May (2004) enfatiza que esse tipo de instrumento de coleta de dados possibilita ao entrevistador ficar mais livre para ir além das respostas que podem parecer prejudiciais às metas do estudo, buscando tanto o esclarecimento quanto a elaboração das respostas dadas, registrando, assim, informações qualitativas sobre o tópico em questão.

Foram entrevistados dois coordenadores pedagógicos – um que atua nos turnos matutino e vespertino e o outro, no noturno; o diretor da escola; os três vice-diretores; e, doze professores. As informações obtidas foram analisadas qualitativamente buscando apreender as percepções e imagens acerca do trabalho do coordenador pedagógico. Esses mesmos sujeitos responderam a um questionário fechado acerca das atribuições legalmente prescritas sobre o trabalho do coordenador pedagógico. Eles foram questionados sobre as atribuições exercidas pelo coordenador; a frequência e o período do ano em que as desempenham; e, a importância das atribuições. Pretendeu-se, com isso, verificar o nível de conhecimento desses sujeitos acerca das atribuições. Na análise dos dados, foram observadas a concordância e a discordância do que dizem o coordenador, o diretor, os vice-diretores e os professores sobre as atribuições dos coordenadores pedagógicos. Os roteiros das entrevistas, para cada um dos sujeitos acima descritos, e o questionário encontram-se em anexo.

Organização do trabalho

O presente trabalho se encontra dividido em quatro capítulos. No primeiro momento (capítulo I) reconstruímos a origem e a constituição do coordenador pedagógico na história da educação brasileira, em específico, no Estado da Bahia, dada a especificidade desse profissional no referido Estado. Após situar a educação no contexto atual e expor alguns desafios impostos pelas determinações da contemporaneidade, identificamos a origem do coordenador pedagógico no campo da supervisão escolar, pelo fato de a coordenação do processo educativo ser apontada, na bibliografia educacional, como uma função do supervisor escolar. Por esse motivo, empreendemos uma contextualização histórica dessa função,

evidenciando sua gênese, características e concepções norteadoras da prática desse profissional.

No capítulo II, focalizamos a legislação que regulamenta o trabalho do coordenador pedagógico. Foi dado especial destaque à legislação específica do Estado da Bahia, sendo que o documento legal que ofereceu o suporte para a nossa análise foi a Lei 8.261 de 29 de maio de 2002, que dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público do Ensino Fundamental e Médio do Estado da Bahia. Apresentamos a configuração atual do serviço de coordenação pedagógica no sistema público estadual, o lugar que o coordenador ocupa na estrutura organizacional do magistério, suas atribuições legalmente prescritas e os requisitos legais de sua formação, explicitando as características e concepções que fundamentam a ação desse profissional, trazendo a relevo a perspectiva do Estado sobre a coordenação pedagógica.

Na perspectiva do Estado, o coordenador pedagógico é o agente responsável pelo constante acompanhamento das ações que influenciam direta ou indiretamente o desenvolvimento e desempenho do processo educativo. No entanto, percebe-se uma certa indefinição ou ausência de uma proposta concreta de trabalho que exprima a adoção de uma determinada concepção de educação, que oriente a condução das ações dos coordenadores pedagógicos, visando ao alcance de objetivos que se consubstanciem e expressem tal concepção.

Questões que oferecem os subsídios, os quais fundamentam a discussão do problema: o estudo do cotidiano escolar, as relações de poder e as concepções e imagens acerca do trabalho de coordenação pedagógica são abordadas no capítulo III. Outras considerações teóricas que

orientam este estudo são abordadas no próprio desenvolvimento do trabalho como um todo e na relação que se estabelece entre as várias partes.

No capítulo IV, apresentamos e discutimos os dados obtidos pela realização do trabalho de campo: o confronto das atribuições, legalmente prescritas, do coordenador pedagógico com a atuação real no contexto escolar; a fala dos coordenadores pedagógicos, dos docentes e da equipe administrativa; evidenciando assim, as imagens sobre o mesmo.

Por último, à guisa de considerações finais, apontamos algumas reflexões a fim de contribuir para o repensar da atuação do coordenador pedagógico.

Capítulo I

1- Situando a Coordenação Pedagógica na Educação

O debate acerca da atuação do coordenador pedagógico nas unidades escolares evoca duas abordagens que se entrelaçam na realidade atual. Primeiro, faz-se mister caracterizar o momento histórico atual na tentativa de compreender as implicações impostas à educação, vividas por esses educadores em suas escolas; segundo, há a necessidade de conhecer esse profissional, de desvelar sua posição nas relações de poder nas escolas, seu papel na implementação de políticas educacionais, a leitura analítica de suas atribuições e a dimensão política e ideológica que norteiam sua prática. Essas abordagens possibilitarão, numa visão prospectiva, vislumbrar formas ou perspectivas de atuação para a prática da coordenação pedagógica, afinadas com as novas demandas educacionais e comprometidas com um novo contrato social, fundamentado na crença da educação, como instância privilegiada, vir a contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

A educação não está imune às transformações da base material da sociedade, hoje em processo de globalização, como também não está incólume à pós-modernidade. Compreender essa dinâmica e pensar possibilidades transformadoras exige, antes de tudo, uma interpretação

histórica contextualizada. Não sucumbir à narrativa do fim da história, à crença ilimitada na eternização da pós-modernidade¹, da globalização, da lógica do mercado e do neoliberalismo, difundidas pelos pós-modernistas. Com essa compreensão, descortina-se a possibilidade de acreditar em mudanças e não perder a noção da dimensão transformadora da história bem como a perspectiva de uma mudança.

Se pretendemos analisar a situação de trabalho do coordenador pedagógico e sua atuação no interior da instituição escolar, não podemos perder de vista o contexto social que interfere de forma indelével e que determina objetivamente seu papel e, de forma subjetiva, o processo de produção das concepções sobre sua função.

1.1- A realidade hodierna e a educação

No mundo atual, cada vez mais se acentua a consciência de que estamos vivendo mudanças profundas de âmbito econômico, cujos desdobramentos têm repercutido em todos os segmentos da sociedade, alterando desde os padrões de produção e de organização social à esfera dos valores, impondo, conseqüentemente, novos comportamentos ao homem contemporâneo.

¹ O termo *Pós-modernidade* designa “um fenômeno que expressa, dentre outras coisas, uma cultura da globalização e da sua ideologia neoliberal.” (SANFELICE , 2001). O trabalho de Perry Anderson, inspirado na obra de Frederic Jameson, *As origens da Pós-Modernidade*, oferece um rico relato histórico e analítico das origens da noção, do percurso e das conseqüências do pós-modernismo no cenário espacial, político e cultural.

A compreensão dessas transformações passa pela necessária abordagem da pós-modernidade, da globalização e do neoliberalismo e de suas interfaces com a educação. Lombardi (2001, p. XXIV) ressalta que os termos pós-modernidade e globalização acabaram por se tornar moda no meio das ciências sociais e humanas, mas que também são palavras de inegável importância na elucidação das ideologizações produzidas a serviço dos interesses do capital. A propósito, afirma:

Penso que os termos globalização e pós-modernidade constituem expressões ideológicas desses processos de transformação (*o autor se refere às transformações estruturais do modo capitalista de produção*) em curso e que há colossais interesses para que, por meio delas, acobertem-se as reais relações de exploração e de barbárie hoje existentes e rapidamente divulgadas e quantificadas pelos recursos da robótica, da informática e das comunicações em tempo real. (LOMBARDI, 2001: XXIV. Grifos nossos).

O discurso da pós-modernidade vai apregoar a perda da credibilidade das narrativas da modernidade que se centravam no ideário da humanidade como agente histórico de sua própria libertação por meio do conhecimento, da possibilidade de conquista do progresso através do uso da razão, tornando improvável, senão, impossível a ambição política da construção de um ser humano melhor e de uma sociedade mais justa. Em contrapartida, postula o domínio de uma única narrativa, aquela decorrente do triunfo último do capitalismo, “uma história única e absoluta de liberdade e prosperidade, a vitória global do mercado, o neoliberalismo”. (SANFELICE, 2001: 4). Com isso, perde-se o senso de história e a crença de qualquer possibilidade de mudança da realidade dada. O pós-moderno apresenta-se como uma determinação contra qualquer alternativa. Resta à humanidade apenas se submeter aos desígnios traçados pela ordem econômica do capitalismo globalizado, que lhe fornece a base material.

A globalização expressa o processo de evolução e organização do sistema capitalista em escala planetária. É um fenômeno que perpassa todo o âmbito das relações sociais, desde a esfera econômica à política e à ideologia. Assistimos à revolução tecnológica, da informática, da comunicação e das ciências e somos conscientes de todo o progresso alcançado. Contudo, o que se evidencia é o alastramento das desigualdades entre os países centrais e periféricos, confinando estes últimos cada vez mais às franjas do capitalismo.

A respeito dessa desigualdade, Santos (2003) e Dalarosa (2001) afirmam que existem países que estão globalizando, no caso, os países centrais, e países que estão sendo globalizados, os periféricos. Isto realça a situação assimétrica estabelecida entre esses dois pólos do capitalismo atual e a configuração da submissão incondicional dos países periféricos aos interesses e à lógica do mercado regida pelos países centrais.

Santos (2003) apresenta a lógica da configuração do capital como uma perversidade sistêmica que está na raiz da evolução negativa da humanidade e que tem relação com a adesão desenfreada aos comportamentos competitivos que atualmente caracterizam as ações hegemônicas. Esse autor atribui todas as mazelas vividas pela humanidade ao presente processo de globalização e completa:

[...] para a maior parte da humanidade, a globalização está se impondo como uma fábrica de perversidades. O desemprego crescente torna-se crônico. A pobreza aumenta e as classes médias perdem em qualidade de vida. O salário médio tende a baixar. A fome e o desabrigo se generalizam em todos os continentes. Novas enfermidades como a SIDA se instalam e velhas doenças, supostamente extirpadas, fazem seu retorno triunfal. A mortalidade infantil permanece, a despeito dos progressos médicos e da informação. A educação de qualidade é cada vez mais inacessível. Alastram-se e aprofundam-se males espirituais e morais, como os egoísmos, os cinismos, a corrupção. (SANTOS, 2003, p. 19-20).

No âmbito da política, assiste-se ao atrelamento do Estado, agora “minimalista” no que tange à orientação de políticas sociais, com o mercado e, de certa forma, seu fortalecimento para atender aos interesses internacionais. O Estado, cada vez mais comprometido com as garantias da produção e postergando com igual intensidade a sua tarefa para com as políticas sociais, torna-se mínimo para a sociedade e, máximo para o capital. É essa a ótica do neoliberalismo.

No plano educacional, a globalização tem repercussões de grande envergadura. O financiamento da educação e a intervenção de organismos internacionais na estruturação dos sistemas de ensino e no delineamento das políticas educacionais são alguns desses desdobramentos. Silva (2002), ao analisar as políticas para a educação básica, conclui que estas são resultantes da imposição dos organismos internacionais de financiamento, em especial do Banco Mundial que impõe regras e condicionalidades e, ao mesmo tempo, desempenha com maestria o gerenciamento e a manipulação do consentimento do governo federal, tornando-o um aliado às macropolíticas econômicas estabelecidas para o desenvolvimento e a acumulação do capital.

Rosar (2001) analisa a descentralização do sistema educacional, pela via da municipalização no âmbito da política educacional que está sendo implantada no Brasil sob a égide do Banco Mundial, evidenciando que a inserção subordinada do país na globalização tem levado o Estado a colocar ênfase na desregulamentação dos mercados, na privatização do setor público e na redução do Estado, apontando a descentralização como um atributo do estado mínimo, fruto do neoliberalismo.

Num mundo regido pelas leis do mercado, a educação “torna-se um produto a ser consumido por quem demonstrar vontade e competência para adquiri-la...” (SANFELICE, 2001, p.10). Com isso, assistimos ao sucateamento da educação, à implementação de políticas compensatórias - correção do fluxo escolar, progressão continuada, programas de formação de professores em serviço, dentre outras - ao aviltamento dos salários dos educadores e da sua desvalorização como profissionais e seres humanos. Ao mesmo tempo, a escola e a sociedade são atropeladas pelos meios de comunicação que veiculam argumentos favoráveis às políticas em curso.

O breve delineamento histórico da contemporaneidade e de suas repercussões na educação fez-se necessário pela necessidade de situar a educação num contexto maior para torná-la cognoscível e, para, de posse desse conhecimento, pensar formas de intervenção na situação posta. Tarefa não solitária, e que não pode, de forma alguma, ser imputada a um só profissional, pois se destina ao coletivo de profissionais que atuam na educação e que, incomodados e conscientes de sua situação de classe, se comprometem com os interesses majoritários da sociedade.

É com esse intuito que centramos a atenção no trabalho do coordenador pedagógico, profissional que detém um papel privilegiado na estrutura organizacional da escola, como um articulador do trabalho educativo, pela crença de que esse profissional venha a exercer seu papel de protagonista em face às determinações hodiernas. Contudo, não se trata de um estudo de indivíduos isolados do processo de produção global da sociedade. A escola é perpassada por contradições sociais que dão origem, na instituição escolar, a outras contradições que não apenas determinam as atribuições desses profissionais como chegam, inclusive, a conformar suas idéias sobre o papel que desempenham na escola.

1.2- A constituição do coordenador pedagógico no Sistema de Ensino do Estado da Bahia

A compreensão do papel do coordenador pedagógico e da organização do trabalho de coordenação pedagógica na escola pública no Estado da Bahia exige o resgate de suas origens, da forma como esse profissional surgiu e da maneira pela qual foi construindo historicamente sua atuação no contexto educacional.

A história da coordenação pedagógica no sistema público estadual da Bahia é uma história muito incipiente; o cargo foi criado no final da década de 90. O coordenador pedagógico é um profissional que teve sua formação em nível de graduação no curso de Pedagogia, nas antigas habilitações de orientação educacional e supervisão escolar, que recebe agora nova denominação e aglutina as funções que antes exercia. No rol de suas atribuições, percebe-se a tentativa de romper com a dicotomia histórica da divisão social do trabalho escolar. Nessa perspectiva, o orientador educacional deveria trabalhar predominantemente com os alunos; já o supervisor, com o corpo docente da escola.

Contudo, faz-se evidente que a tônica do trabalho do coordenador pedagógico é a organização do trabalho educativo na escola. Sua função no contexto escolar se aproxima preponderantemente do trabalho anteriormente exercido pelo supervisor escolar, pela ênfase na articulação, assistência e controle do planejamento e execução das ações pedagógicas.

Dada a similitude das funções exercidas pelo coordenador pedagógico com funções do supervisor escolar, somos impelidos a afirmar que a origem da coordenação pedagógica se encontra no campo da supervisão escolar. Atrelado a essa constatação, soma-se o fato de a literatura educacional, que aborda o tema da supervisão, ter apontado freqüentemente a

coordenação do ensino como uma função exercida pelo supervisor educacional. Podemos constatar isso em Lacerda (1983, p. 95) quando aponta que *a função do supervisor da educação na escola se concretiza na coordenação e estruturação do trabalho docente, através dos processos administrativos de planejamento - controle - avaliação.*

Silva Jr. (1984), analisando a supervisão educacional no sistema público do Estado de São Paulo, também aponta a coordenação como uma das funções da Supervisão do ensino exercida nos diferentes níveis do sistema central, regional e local.

Nesse sentido, empreenderemos uma abordagem histórica da supervisão escolar buscando subsídios que nos possibilitem compreender melhor a constituição do coordenador pedagógico no sistema público de ensino.

1.3- Um pouco de história: da supervisão escolar à coordenação pedagógica

A origem da supervisão escolar está relacionada à supervisão de empresas, o que se justifica pelo fato de ambas decorrerem da administração empresarial. A supervisão, como atividade de controle e fiscalização, nasceu na empresa com o objetivo de maximizar a produção, promovendo o lucro máximo com o mínimo de tempo. É a partir do modo de produção capitalista que essas funções irão tomar forma, objetivando a racionalização do trabalho e o aumento da produtividade. Para o capitalismo, em expansão, era necessário exercer o controle sobre o processo de trabalho que passa a ser dominado e modulado pela

acumulação do capital. O controle do processo produtivo constitui-se o elemento de fundamental relevância da relação trabalho x produção.

Silva (1981, p. 40) afirma:

O capitalista empenha-se em exercer o controle por meio da gerência; “*to manage*”. É o controle, de fato, o conceito fundamental de todos os sistemas gerenciais, como foi reconhecido explícita ou implicitamente por todos os teóricos da gerência. A origem da gerência, portanto, está no antagonismo entre aqueles que executam o processo e os que se beneficiam dele, entre os que administram e os que executam, a partir das novas relações sociais que agora estruturam o processo produtivo.

Ao lançar as bases da Administração Científica, o taylorismo contribui, sobremaneira, para a intensificação das especializações em decorrência da divisão social do trabalho, alargando ainda mais a separação entre trabalho intelectual e trabalho manual. No primeiro nível, estão concentrados os planejamentos, os projetos, as decisões; no segundo, a execução e os processos de produção.

Este poderia ser chamado o princípio da *separação de concepção e execução* (grifo do autor), melhor que seu nome mais comum de princípio da separação de trabalho mental e manual (embora semelhante ao último e, na prática, quase sempre idêntico). Isso porque o trabalho mental, trabalho principalmente do cérebro, é também suscetível de separação de concepção e execução conforme o mesmo princípio: o trabalho mental é primeiro separado do manual e, [...], depois subdividido rigorosamente de acordo com a mesma norma. (BRAVERMAN, 1987, p. 104).

Nesse contexto, a supervisão surge como elemento de fiscalização e de controle da produção, apresentando-se, portanto, como uma função-meio, na medida em que irá garantir o cumprimento/execução das decisões tomadas no nível do planejamento. A ação supervisora se traduz como uma mediação entre as decisões da alta administração e os níveis mais baixos de execução, procurando encontrar formas viáveis para a realização das normas organizacionais, tendo em vista a melhoria da produtividade do sistema. Nesse sentido, o papel do supervisor

na empresa é garantir, através da fiscalização, o cumprimento dos objetivos pré-estabelecidos no centro das decisões e a eficiência na execução dos mesmos. A supervisão aparece, pois, historicamente situada como uma função de controle, onde a racionalidade é o princípio na busca da produtividade. Pode-se afirmar que:

... os padrões de Supervisão, baseados em inspeção e fiscalização, dão ênfase a um sistema vertical de autoridade, submissão e controle, e identificam-se como uma posição hierárquica, onde o executor é sempre um dependente e deve aceitar passivamente as diretrizes emanadas do supervisor, hierarquicamente num escalão mais alto. (LACERDA, 1983, p. 32).

Lacerda (1983) destaca que a vertente da supervisão, que põe em relevo prioritário a fiscalização, corresponde ao movimento da gerência científica iniciada por Taylor e corresponde ao período da Administração Científica que dá ênfase à gerência da força de trabalho e ao controle das atividades executadas em detrimento da perspectiva humana.

Braverman (1987, p. 82), ao apontar a tônica da gerência científica, concebe-a como um “empenho no sentido de aplicar os métodos da ciência aos problemas complexos e crescentes do controle do trabalho nas empresas capitalistas em rápida expansão”, e salienta sua perspectiva desumanizadora ao expor sua preocupação em investigar não o trabalho em geral, mas a adaptação do trabalhador às necessidades do capital:

Faltam-lhe as características de uma verdadeira ciência porque suas pressuposições refletem nada mais que a perspectiva do capitalismo com respeito às condições da produção. Ela parte, não obstante um ou outro protesto em contrário, não do ponto de vista humano, mas do ponto de vista do capitalista, do ponto de vista da gerência de uma força de trabalho refratária no quadro de relações sociais antagônicas. Não procura descobrir e confrontar a causa dessa condição, mas a aceita como um dado inexorável, uma condição “natural”. (BRAVERMAN, 1987, p. 83).

Lacerda (1983, p. 34) aponta mudanças no perfil e na forma de atuação do supervisor em função de mudanças ocorridas com a expansão do capitalismo. Afirma que: *à medida que*

o capitalismo gera mais capital, surge a necessidade de algo “novo” que possa justificar mudança na forma pois o próprio capitalismo exige mais da força de trabalho do homem para aumentar o seu acúmulo de capital.

Esse algo novo que a autora sugere em seu trabalho é a incorporação do ideário da Escola de Relações Humanas liderada por Elton Mayo e seus seguidores. O objetivo desse grupo era mistificar a dominação da força de trabalho, através do bem-estar social do trabalhador. Esse movimento surgiu a partir do interesse em investigar os fatores que influenciavam no aumento da produção, pondo em relevo as necessidades psicológicas e sociais do elemento humano:

A Escola de Relações Humanas tem seus princípios no elemento humano, no seu aspecto motivacional. Toda a teoria tem por base os princípios da Psicologia Social e da Sociologia, mas os princípios de motivação, participação nas decisões, realização das necessidades básicas do indivíduo, aprovação social, prestígio, auto-realização, bem-estar e outros são usados no sentido manipulativo, de modo a reforçar, pela exclusão do conflito, os fins impessoais propostos pela organização. (LACERDA, 1983, p. 35).

Apesar de focalizar o aspecto humano, valorizando o homem como ser integrante de um grupo social, a tônica das preocupações desse grupo de pensadores era o aumento da produtividade na empresa capitalista. Estava, pois, a serviço do capitalismo; não se afastaram do princípio da racionalidade produtiva. Assim, o controle das relações de produção continuou sendo elemento fundamental em suas formulações. A respeito disso, Lacerda (1983, p. 36) comenta:

Atendendo a essa nova roupagem do capitalismo, preocupação com o “bem-estar social” do trabalhador, o elemento responsável pelo controle, o supervisor, passou a usar toda a linguagem da Escola de Relações Humanas. Foram introduzidas, na sua função, as habilidades de liderança de comunicação e de integração, como meios de influenciar pessoas em direção a objetivos previstos.

Com isso, o papel do supervisor ganha um novo contorno, ele passa a ser aquele elemento que, na empresa, deveria interagir com o grupo visando à melhoria da produtividade. É o artifício gerado pelas relações humanas a serviço da produção.

O sucesso do trabalho passou, portanto, a depender do poder de persuasão do supervisor, uma vez que a teoria, em vigor, enfatizava uma íntima relação entre autoridade e poder pessoal. Para tanto, os operários eram treinados em dinâmica de grupo, onde um “animador” tentava psicologizar os problemas da empresa, eliminando, assim, a dimensão econômico-política dos mesmos, numa tentativa de fazer os operários assumirem a responsabilidade de tudo. (LACERDA, 1983, p. 36).

A função supervisora na empresa sempre se delineou como instrumento de mediação entre instâncias hierarquicamente distintas, de controle e de inspeção das relações de produção. Estas características foram, também, assumidas pela supervisão educacional.

É esse modelo de supervisão empresarial que inspira a criação do modelo de supervisão escolar, nos Estados Unidos, como instrumento de controle da produtividade do ensino e de aperfeiçoamento da técnica. Segundo Lacerda (1983), a supervisão educacional nasce como inspeção, tendo como atribuições prioritárias a fiscalização do cumprimento das leis de ensino vigente e a necessidade de implantação de reformas educacionais para atender às necessidades do modo de produção capitalista.

A supervisão escolar brasileira surgiu seguindo a orientação do modelo norte-americano, confundindo-se com a inspeção escolar que predominou durante a Primeira República. Antes, contudo, de apresentar a supervisão educacional como uma função instituída oficialmente no sistema de ensino brasileiro, parece-nos relevante apontar a constatação de Saviani (2002), quando procedia à abordagem histórica da supervisão educacional, de que a função supervisora acompanha a ação educativa desde suas origens. Em

sua análise, Saviani traçou um eixo analítico partindo da idéia da função da supervisão até o surgimento da profissão do supervisor. Vejamos o que ele diz:

Na medida em que essa função vai sendo explicitada, esboçando-se no espírito a *idéia* de supervisão, isto é, a representação mental da função supervisora, abre-se caminho para, bem mais tarde, se colocar a questão da ação supervisora como *profissão*, isto é, como uma especialidade com contornos definidos. (SAVIANI, 2002, p.13. Grifos do autor).

Persistindo neste raciocínio, Saviani (2002) vai defender que já nas comunidades primitivas, mesmo ainda não se podendo falar em educação como uma atividade formal, pois a educação era desenvolvida pelo e no ambiente, pelas relações e pela inclusão e participação nas ações vitais desenvolvidas pela comunidade visando ao ajustamento da criança ao seu ambiente físico e social por meio da aquisição da experiência de gerações passadas; a idéia da supervisão já se fazia presente. Os adultos educavam, de forma indireta, isto é, por meio de uma vigilância discreta, protegendo e orientando as crianças pelo exemplo e, eventualmente, por palavras; em suma, supervisionando-as.

No que tange à história da educação brasileira, muito antes de ser instituída formalmente a profissão do supervisor, a função da supervisão já se manifestava na educação do Brasil Colônia, como aponta Saviani (Ibid, p. 20):

Com a vinda dos primeiros jesuítas, em 1549, dá-se início a organização das atividades educativas em nosso país. No Plano de Ensino formulado pelo Padre Manuel da Nóbrega está presente a função supervisora, mas não se manifesta, ainda, a idéia de supervisão. Mas no Plano Geral dos jesuítas o *Ratio Studiorum*, que é adotado no Brasil especialmente após a morte de Nóbrega, ocorrida em 1570, já se faz presente a idéia de supervisão.

Esse Plano Geral de ensino dos Jesuítas se constituía num conjunto de regras que normatizavam todas as atividades dos agentes ligados ao ensino, indo desde as regras do provincial às do reitor, do prefeito de estudos, dos professores de modo geral e de cada matéria

de ensino, passando pelas regras da prova escrita, da distribuição de prêmios, do bedel, chegando às regras dos alunos e concluindo com as regras das diversas academias (Ibid, p. 20).

Na educação jesuítica, era o prefeito geral de estudos, apontado no *Ratio*, como um assistente do reitor, o responsável pela execução da função supervisora do processo educativo.

Com a expulsão dos jesuítas e a instituição, pelo alvará de 28 de junho de 1759, das reformas pombalinas, foram criadas as aulas régias. O caráter orgânico da função supervisora concentrada na figura do prefeito de estudos ficou um tanto diluído, mas assegura também que o alvará previa o cargo de diretor geral dos estudos bem como a designação de comissários encarregados de fazer, em cada local, o levantamento do estado das escolas. Os comissários exerciam a função de diretor de estudos.

Já no Brasil independente, com a organização da instrução pública pela lei de 15 de outubro de 1827, ficam instituídas as escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares populosos do Império. Essa lei determinava que os estudos se realizassem de acordo com o método de ensino mútuo. Seguindo essa metodologia, o professor deveria instruir os monitores e supervisionar as suas atividades de ensino, assim como a aprendizagem do conjunto dos alunos. Dessa forma, o docente acabava acumulando tarefas, pois absorvia as funções de docência e também de supervisão.

A idéia de supervisão como uma função a ser exercida por agentes específicos toma forma ainda no Império, tendo sido apontada pelo então Ministro Chichorro da Gama a necessidade de se criar o cargo de inspetor de estudos:

O regulamento de 17 de fevereiro de 1854, no âmbito das Reformas Couto Ferraz, estabeleceu como missão do inspetor geral supervisionar, seja pessoalmente, seja por seus delegados ou pelos membros do Conselho Diretor, todas as escolas, colégios, casas de educação, estabelecimentos de instrução primária e secundária, públicos e privados. Além disso, cabia também ao inspetor geral presidir os exames dos professores e lhes conferir o diploma, autorizar a abertura de escolas particulares e até mesmo rever os livros, corrigi-los ou substituí-los por outros. (SAVIANI, 2002, p. 23).

À medida que se começa a pensar na articulação dos serviços educacionais prestados no país e na organização de um sistema nacional e de educação e de órgãos centrais e regionais voltados para a sua coordenação, a necessidade de um serviço voltado para a supervisão desse sistema vai ganhando relevo e se tornando mais patente.

Um outro aspecto de igual importância, que contribuiu para o surgimento da supervisão escolar, foi a separação do trabalho escolar em tarefas administrativas e técnicas. Saviani (1981), em sua dissertação de mestrado sobre o tema “*Função técnica e função política do supervisor em educação*”, atesta que, com a divisão do trabalho nas escolas, a parte administrativa coube ao diretor, quando as questões técnicas ficaram a cargo do supervisor.

E é quando se quer emprestar à figura do inspetor um papel predominantemente de orientação pedagógica e de estímulo à competência técnica, em lugar de fiscalização para detectar falhas e aplicar punições, que esse profissional passa a ser chamado de supervisor.

Essas observações são elucidadoras, pois esclarecem que a função supervisora no processo educativo se fez presente muito antes de se ter oficializado a profissão do agente responsável pela supervisão das atividades educativas no sistema educacional, deixando patente que essa função precede a idéia da supervisão, que, por sua vez, abre caminho para a

ação supervisora como uma profissão. Diante do exposto, é verossímil que a função supervisora é intrínseca ao processo educativo.

Aqui, no Brasil, a supervisão educacional ganha maior impulso a partir da política de alianças entre Brasil e Estados Unidos, quando a inspeção reaparece no cenário educacional brasileiro na década de 50, de forma modernizada, com a denominação de supervisão escolar, ainda para garantir a efetivação de uma política desenvolvimentista, que trazia em seu bojo a concepção de educação como alavanca da transformação social.

Conforme Medeiros e Rosa (1985), esse modelo de supervisão iniciou-se no Brasil através dos cursos promovidos pelo Programa Americano-Brasileiro de Assistência ao Ensino Elementar - PABAE², que formaram os primeiros supervisores escolares para atuarem no ensino elementar (antigo primário) brasileiro, com vistas à modernização do ensino e ao preparo de professores leigos. O PABAE se instalou em Belo Horizonte e atuou treinando professores do ensino primário em cursos especiais, em encontros sobre currículo e programas, além de financiar bolsas de estudos nos EUA. Conforme Nogueira (1989, p. 37),

foi no bojo desses acordos que nasceu a Supervisão Escolar pela criação do Programa de Assistência Brasileira Americana ao Ensino Elementar - PABAE, instalado em Belo Horizonte - Minas Gerais, em 1957. Em 1958, professores foram enviados à Indiana (Estados Unidos) para se especializarem e posteriormente fundarem em Belo Horizonte os cursos de formação de Supervisores que mais tarde serão espalhados por todo o Brasil a partir destes professores treinados em Belo Horizonte e nos Estados Unidos.

² O Programa de Assistência Brasileiro-Americano ao Ensino Elementar surgiu de acordos gerais estabelecidos entre o Brasil e os EUA. Segundo Paiva e Paixão (2003), o Ministério de Educação e Cultura do Brasil solicitou, em 11/04/1956, assistência técnica à Missão Norte-Americana de Cooperação Técnica no Brasil (Usom-B) para a criação de um centro experimental de programa piloto de educação elementar em Belo Horizonte. 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. Para maiores informações acerca da influência e atuação do PABAE na trajetória da supervisão escolar brasileira consultar o trabalho: PAIVA, Edil V.; PAIXÃO, Lea Pinheiro. O PABAE e a Supervisão Escolar. In: SILVA JR, Celestino Alves da; RANGEL, Mary (orgs.). **Nove olhares sobre a supervisão**. 9 ed. Campinas, SP: Papirus, 2003.

A formação desses supervisores seguiu o modelo de educação americana que enfatiza os aspectos metodológicos. Segundo Nogueira (1989), a supervisão foi implantada no sistema educacional brasileiro para atender às exigências político-ideológicas da época, que traziam em seu bojo a racionalização e a produtividade como valores absolutos, e não, soluções para os problemas da educação, como parece à primeira vista.

É importante assinalar que ainda sob a influência da orientação norte-americana, no final da década de 60, ocorre no Brasil a Reforma do Ensino Universitário - Lei nº 5.540 – que implanta no curso de Pedagogia as especializações, habilitando o profissional em educação para exercer as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção. Essa orientação legal foi operacionalizada através do Parecer do Conselho Federal de Educação nº 252/69 que estabelece os currículos mínimos do curso de Pedagogia. A partir de então, a formação do supervisor escolar passa a ser obtida pela graduação no curso de Pedagogia na modalidade específica.

Saviani (2002) aponta o caráter formativo do curso de Pedagogia após o Parecer 252/69 que deixa de formar o “técnico em educação”, que exercia várias funções, passando a oferecer uma formação mais específica, particular, ao educador. Essas funções passam a ser chamadas de habilitações. De acordo com o autor,

o curso de Pedagogia foi, então, organizado na forma de habilitações, que, após um núcleo comum centrado nas disciplinas de fundamentos da educação, ministradas de forma bastante sumária, deveriam garantir uma formação diversificada numa função específica da ação educativa, foram previstas quatro habilitações centradas nas áreas técnicas, individualizadas por função, a saber: administração, inspeção, supervisão e orientação; além disso, previu-se também, como uma habilitação passível de ser cursada concomitantemente com uma dentre aquelas da área técnica, o magistério de disciplinas profissionalizantes dos cursos normais. A habilitação correspondente ao Planejamento Educacional foi reservada para o nível de pós-graduação. (SAVIANI, 2002, p.29).

Nesse contexto, a supervisão escolar⁴, assim como as outras habilitações do curso de Pedagogia, tiveram no Parecer nº 252/69 um grande impulso quantitativo. Silva (1983) evidencia este aspecto tendo em vista que o Parecer legal conferiu ao curso de Pedagogia o direito de formar os denominados “especialistas em educação”. Estes, por sua vez, começaram a se titular de modo mais específico e sistemático, sendo absorvidos pelo mercado de trabalho em grande quantidade. Não se pode negar o papel desse parecer no intento de se profissionalizar a função do supervisor educacional.

A formatação do curso de Pedagogia em habilitações específicas coincide com a época de emergência e predomínio da Pedagogia Tecnicista. Em última instância, o anseio dessa tendência pedagógica era garantir a eficiência e a produtividade do processo educativo através da parcelarização do trabalho educativo. E, nessa tarefa, os técnicos em educação, dentre eles o supervisor, teriam um papel importante no processo de racionalização do planejamento das atividades educacionais. O aumento do número de supervisores e de outros profissionais técnicos da educação se deu apoiado na justificativa da necessidade dessas funções para a melhoria do aspecto qualitativo da educação.

Seguindo essa orientação, a característica fundamental da formação desse profissional colocava em destaque os aspectos técnicos do processo ensino-aprendizagem. A ênfase na técnica sobre os conteúdos, dos procedimentos sobre os objetivos e finalidades do processo formativo.

⁴ A Supervisão Escolar habilitava legalmente o exercício de dois especialistas: o coordenador pedagógico, que atua no nível da escola, e o supervisor escolar, que atua no nível do Sistema Educacional.

O papel do supervisor pretendia ser essencialmente técnico, instrumentalizando, orientando, fiscalizando e corrigindo possíveis falhas no processo educativo. Ocupava, pois, uma posição superior na hierarquia organizacional da escola. A ele estariam subordinados os professores, que seguiriam suas orientações no que tange ao planejamento, implementação e execução de propostas curriculares e metodológicas. A literatura educacional tem atestado que, historicamente, as relações entre professor e supervisores ocorrem de forma assimétrica, pautada no controle que estes últimos exerciam sob a ação docente. Decorrem daí as inúmeras críticas atribuídas aos supervisores e demais técnicos da educação.

Contrapondo-se à pretensa neutralidade da atuação do supervisor, Saviani (2002) reforça a idéia de que a função do supervisor é uma função precipuamente política e não principalmente técnica. Quando mais enfatiza o aspecto técnico da educação, melhor é desempenhado o aspecto político e ideológico. Isso porque a educação é uma atividade essencialmente política; a natureza das atividades educativas está vinculada a objetivos de formação humana, a processos metodológicos e organizacionais de apropriação, re-elaboração e produção de saberes e modos de ação.

Assim sendo, a ação de seus profissionais não está isenta de interesses. Está, sim, impregnada de intencionalidade, implicando em escolhas, valores e compromissos políticos. Saviani (1981), estudando a questão da função técnica e política do supervisor em educação, definiu um universo abrangente que incluía supervisores com atuação diferenciada quanto ao grau, ramo e instância de ensino a que se ligasse o profissional. A autora apresentou, dentre outras, as seguintes conclusões pertinentes à problemática em questão:

- nem sempre o supervisor se dá conta de que cumpre uma função política;
- se o supervisor não se dá conta de que cumpre uma função política, tampouco tem consciência de qual função é essa e, menos ainda, sabe explicitá-la;
- é possível dizer que a função política que os supervisores (em sua maioria) desempenham não é a que gostariam de estar desempenhando. (SAVIANI, 1981, p. 363-4).

Nesse sentido, mesmo sob a alegação da neutralidade de sua ação pela objetivação dos processos educativos, pela racionalização e parcelarização do trabalho pedagógico, visando à melhoria do desempenho das atividades educacionais, a ação do supervisor escolar é política.

Atualmente, a agenda de discussões sobre a construção da proposta de Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aponta para a configuração de uma formação integrada que capacite o educador para atuar na docência (das séries Iniciais do Ensino Fundamental, na Educação Infantil e nas disciplinas pedagógicas dos cursos de formação de professores), na gestão dos processos educativos escolares e não escolares, bem como na produção e difusão do conhecimento do campo educacional. Busca-se, com esse novo modelo, superar, dentre outros aspectos, as habilitações fragmentadas e técnicas, características do antigo ordenamento legal.

Em que pese às divergências das tendências assumidas na formação do supervisor escolar, quer seja a que segue ao modelo tradicional, fixado pelo Parecer CFE 252/69, quer seja aquela que se aproxima da implantação de um novo modelo, o profissional em supervisão veio se definindo lentamente como agente responsável pela coordenação do processo pedagógico nos diferentes níveis do sistema educacional brasileiro, sendo que, no Estado da Bahia, atribui-se o nome de coordenador ao profissional que atua no âmbito da unidade escolar que, até antes de 1997, exercia a função de supervisão ou orientação pedagógica.

Ao recapitular a origem da coordenação pedagógica, identificando sua gênese na supervisão escolar, comprova-se a marca que esse profissional apresenta na educação. Sua atuação no processo educacional é notável; não se pode negar a importância da existência, no contexto escolar, do profissional encarregado do gerenciamento do trabalho educativo. O que se discute é a forma como esse profissional organiza o seu trabalho, o que preconiza a legislação e o que de fato é realizado no cotidiano de sua prática, o que se enfatiza, quais as suas representações; enfim, quais os alcances e limites de seu trabalho. É dessa tarefa que nos encarregaremos nos capítulos subsequentes.

Capítulo II

2- Aspectos legais da organização do trabalho de coordenação pedagógica

Segundo o Dicionário de Língua Portuguesa Aurélio - Século XXI, coordenação é o ato ou o efeito de coordenar, ou, ainda, a relação entre elementos que funcionam de modo articulado dentro de uma totalidade ordenada. Nessa acepção, o profissional de coordenação pedagógica, que atua nas unidades escolares, seria o elemento articulador das ações e relações que se estabelecem no e para o processo educativo. Percebe-se na idéia de ordenação como se a escola configurasse como um espaço asséptico, coeso, no qual os conflitos inexistem, ou, caso contrário, seriam facilmente contornados pela ação do coordenador.

Esse é o modelo de coordenação pedagógica que se tem em mente; um serviço especializado que se volta, prioritariamente, ora para o atendimento às questões de qualidade do ensino, ora para a busca da eficiência e da racionalidade do processo educativo. Ainda permanece a idéia da necessidade desse profissional para a melhoria do aspecto qualitativo da educação, a mesma justificativa que fundamentou o Parecer 252/69 quando da instituição das habilitações técnicas no curso de Pedagogia, dando origem aos especialistas em educação para atuarem nas funções de orientação, administração, supervisão e inspeção.

Neste capítulo, procuraremos apresentar a configuração atual do serviço de coordenação pedagógica no sistema público estadual da Bahia. Apresentaremos o local ocupado pelo coordenador na organização do magistério, suas atribuições legalmente prescritas e os requisitos legais de sua formação, no intuito de apreender as características e concepções que fundamentam a ação desse profissional, trazendo a relevo a perspectiva do Estado sobre a coordenação pedagógica.

2.1- O que diz a legislação

O documento legal que oferecerá o suporte necessário para a apresentação e análise proposta será a Lei nº 8.261, de 29 de maio de 2002, que dispõe sobre o novo Estatuto do Magistério Público Estadual do Ensino Fundamental e Médio do Estado da Bahia e consolida a Legislação do Magistério de 1975 a 2002, adequando-as às Constituições Federal e Estadual e à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Fundamentado nessa legislação, apresentaremos os dados acerca do coordenador pedagógico.

2.1-1- A criação do cargo do coordenador pedagógico

Segundo o Estatuto do Magistério Público do Estado da Bahia, compreende-se por cargo um conjunto orgânico de atribuições e responsabilidades cometidas a um servidor com as características essenciais de criação por lei, com denominação própria, número certo e pagamento pelos cofres do Estado.

A criação do cargo do coordenador pedagógico precede à Lei nº 8.261, de 29 de maio de 2002, tendo sido determinada pela Lei nº 7.023, de 23 de janeiro de 1997, que alterou os dispositivos da Lei nº 6.677, de 26 de setembro de 1994. Nos termos da dessa lei, lê-se no artigo 7º:

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

2.1.2- O local ocupado na estrutura do magistério

O capítulo II da Lei nº 8.261, de 29 de maio de 2002, apresenta a organização do Magistério Público Estadual do Ensino Fundamental e Médio, conforme explicita o Artigo 4º:

Art. 4º - Compõem o Magistério Público Estadual do Ensino Fundamental e Médio os servidores que exerçam atividades de docência e de suporte

pedagógico direto à docência, incluídas as de direção, planejamento, administração escolar e coordenação pedagógica.

Na acepção dessa lei, entende-se por quadro do magistério um conjunto de cargos de provimento efetivo e em comissão, quantitativamente indicados e distribuídos em carreiras, na área da Educação, lotados na Secretaria da Educação do Estado da Bahia. Vejamos o enunciado do Artigo 5º:

Art. 5º - O quadro do magistério do Ensino Fundamental e Médio compreende os cargos de professor e coordenador pedagógico.

É interessante a forma como a Lei apresenta a composição do quadro do magistério de forma escalonada, como indica o Artigo 6º:

Art. 6º - O quadro do magistério compõe-se dos seguintes cargos escalonados:

I Professor – P;

II Coordenador Pedagógico – CP.

Aqui, diferentemente do que ocorria no antigo sistema de supervisão escolar, o coordenador pedagógico não ocupa um local hierarquicamente privilegiado em relação aos docentes, e, sim, de similaridade; ambos pertencem ao mesmo enquadramento profissional. Essa inovação permite um tipo diferente de relação entre o coordenador e os professores, diferente daquela que se desenvolvia entre o supervisor e os docentes, que se pautava na subordinação dos últimos, auferida pela graduação da autoridade, o que distanciava os profissionais da educação e que se centrava, principalmente, no controle que os supervisores exerciam sobre a ação docente.

Ao colocar, num mesmo patamar, coordenador pedagógico e professores, a legislação contribui, resguardando as atribuições específicas de cada cargo, para o desenvolvimento de

relações de parceria no exercício das ações educativas no cotidiano escolar. O coordenador pedagógico não é apresentado como alguém que, com uma “*super visão*” do processo educativo, regula e controla o trabalho docente. Na legislação, o cargo do coordenador pedagógico compõe, pois, o quadro do magistério com um conjunto de atribuições de suporte direto à docência e à administração escolar. É o que denotam as atribuições apresentadas no item subsequente.

2.1.3- As atribuições

Transcreveremos, na íntegra, o artigo 8º da Lei 8.261 que determina as atribuições do coordenador pedagógico, dada a relevância dessas informações para o conhecimento da organização do seu trabalho no interior das unidades escolares. Legalmente suas competências são as que se seguem:

Art. 8º - São atribuições do coordenador pedagógico:

I- coordenar o planejamento e a execução das ações pedagógicas nas Unidades Escolares ou DIREC;

II- articular a elaboração participativa do Projeto Pedagógico da Escola;

III- acompanhar o processo de implantação das diretrizes da Secretaria relativas à avaliação da aprendizagem e dos currículos, orientando e intervindo junto aos professores e alunos, quando solicitado e/ou necessário;

IV- avaliar os resultados obtidos na operacionalização das ações pedagógicas, visando à sua reorientação;

V- coordenar e acompanhar as atividades dos horários de Atividade Complementar - AC em Unidades Escolares, viabilizando a atualização pedagógica em serviço;

VI- estimular, articular e participar da elaboração de projetos especiais junto à comunidade escolar;

VII- elaborar estudos, levantamentos qualitativos e quantitativos indispensáveis ao desenvolvimento do sistema ou rede de ensino ou da escola;

VIII- elaborar, acompanhar e avaliar, em conjunto com a Direção da Unidade Escolar, os planos, programas e projetos voltados para o desenvolvimento do sistema e/ou rede de ensino e de escola, em relação a aspectos pedagógicos, administrativos, financeiros, de pessoal e de recursos materiais;

IX- promover ações que otimizem as relações interpessoais na comunidade escolar;

X- divulgar e analisar, junto à comunidade escolar, documentos e projetos do Órgão Central, buscando implementá-los nas Unidades Escolares, atendendo às peculiaridades regionais;

XI- analisar os resultados de desempenho dos alunos, visando à correção de desvios no planejamento pedagógico;

XII- propor e planejar ações de atualização e aperfeiçoamento de professores e técnicos, visando à melhoria de desempenho profissional;

XIII - conceber, estimular e implantar inovações pedagógicas e divulgar as experiências de sucesso, promovendo o intercâmbio entre unidades escolares;

XIV- identificar, orientar e encaminhar, para serviços especializados, alunos que apresentem necessidades de atendimento diferenciado;

XV- promover e incentivar a realização de palestras, encontros e similares, com grupos de alunos e professores sobre temas relevantes para a educação preventiva integral e cidadania;

XVI- propor, em articulação com a direção, a implantação e a implementação de medidas e ações que contribuam para promover a melhoria da qualidade de ensino e o sucesso escolar dos alunos;

XVII- organizar e coordenar a implantação e implementação do Conselho de Classe numa perspectiva inovadora de instância avaliativa do desempenho dos alunos;

XVIII - promover reuniões e encontros com os pais, visando à integração escola/família para promoção do sucesso escolar dos alunos;

XIX- estimular e apoiar a criação de Associações de Pais, de Grêmios Estudantis e outras que contribuam para o desenvolvimento e a qualidade da educação;

XX- exercer outras atribuições correlatas e afins.

Ainda sobre as atribuições exercidas pelos coordenadores pedagógicos em relação ao assessoramento direto ao trabalho docente, encontramos, no corpo da Lei nº 8.261 de 29/05/2002, os Artigos 55º, 56º e 57º, que transcrevemos abaixo, respectivamente:

Art. 55º - Para desenvolvimento das atividades complementares dos professores da 5ª à 8ª série do Ensino Fundamental e os do Ensino Médio, deverão ser reservadas 25% (vinte e cinco por cento) da carga horária correspondente ao regime de trabalho a que os mesmos se subordinem, e, a partir de 1º de janeiro de 2003, deverão ser reservadas as cargas horárias estabelecidas no anexo VII desta Lei;

Art. 56º - Considera-se Atividade Complementar a carga horária destinada, pelos professores em efetiva regência de classe, com a participação coletiva dos docentes, por área de conhecimento, à preparação e a avaliação do trabalho didático, às reuniões pedagógicas e ao aperfeiçoamento profissional, de acordo com a proposta pedagógica de cada unidade escolar;

Art. 57º - É obrigatória a participação de todos os professores em efetiva regência nas Atividades Complementares, em dia e hora determinados pela direção da unidade escolar, sendo essas atividades supervisionadas pelo coordenador pedagógico, sem prejuízo da carga horária destinada à efetiva regência de classe.

De todas as funções atribuídas ao coordenador pedagógico, a mais explicitada é a de acompanhamento. Deverão ser acompanhados, por exemplo, o processo de implantação das diretrizes curriculares de avaliação; as atividades dos horários de Atividade Complementar¹; os planos, programas e projetos voltados para o desenvolvimento do sistema no que tange a aspectos pedagógicos, administrativos, financeiros, de pessoal e de recursos materiais.

¹ De acordo com o Artigo 56º da Lei que regulamenta o Estatuto do Magistério Público Estadual do Ensino Fundamental e Médio do Estado da Bahia, considera-se Atividade Complementar a carga horária destinada, pelos professores em efetiva regência de classe, com a participação coletiva dos docentes, por área de conhecimento, à preparação e a avaliação do trabalho didático, às reuniões pedagógicas e ao aperfeiçoamento profissional, de acordo com a proposta pedagógica de cada unidade escolar.

Analisando as demais atribuições, identificamos outras funções que, embora escritas de outra forma, carregam o sentido de acompanhamento permanente de aspectos do processo educativo, como a coordenação do planejamento e de ações pedagógicas; a avaliação dos resultados dessas ações; a elaboração de levantamentos qualitativos e quantitativos da escola; a análise dos resultados de desempenhos dos alunos; o encaminhamento de alunos com necessidades de atendimento diferenciado; e a promoção de ações de visem à atualização e aperfeiçoamento de professores e técnicos. Evidencia-se, assim, o papel de suporte ao processo educativo assumido pelo coordenador pedagógico.

Na perspectiva do Estado, que emerge da análise da Legislação, o coordenador pedagógico inserido na unidade escolar é o agente responsável pelo constante acompanhamento das ações que influenciam direta ou indiretamente o desenvolvimento e desempenho do processo educativo. No entanto, ainda tendo como referência o texto legal, percebe-se indefinição ou a ausência de uma proposta concreta de trabalho que exprima a adoção de uma determinada concepção de educação, que oriente condução dessas ações visando ao alcance de objetivos que se consubstanciem e expressem tal concepção.

A legislação não deixa explícita a direção a ser tomada na condução das funções exercidas pelos coordenadores pedagógicos, e isso demonstra a ausência de uma postura teórica e política orientadora da prática.

2.1.4- A formação requerida

Na Lei 8.261, de 29 de maio de 2002, é o Artigo 10º, transcrito abaixo, que trata da formação de profissionais para o exercício do cargo de coordenação pedagógica:

Art. 10º - A formação de profissionais para a coordenação pedagógica no Ensino Fundamental e Médio será feita em curso de graduação em Pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da Instituição de ensino, garantida, nessa formação, a base comum nacional.

A apreciação deste Artigo torna patente o atendimento à Lei 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional no tocante à formação dos profissionais da educação. Em seu Artigo 64º, a LDB determina que a “*formação de profissionais da educação para a administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação a critério da instituição de ensino, garantida nesta formação, a base comum nacional*”.

A esse respeito cabem duas ressalvas. Primeiro, a de que na Rede Pública Estadual de Ensino da Bahia, em 1997, os cargos de orientador educacional e supervisor escolar foram transformados em cargos de coordenador pedagógico, agente este que, atualmente, exerce as funções das nomenclaturas transformadas. A segunda ressalva diz respeito ao fato de que na maioria dos Sistemas de Ensino dos outros Estados da Federação permanece a existência de cargos de orientação pedagógica e supervisão escolar. É pertinente que o requisito legal de formação do coordenador pedagógico seja o mesmo. O que se modificou foi a nomenclatura

atribuída e, de certa forma, as atribuições a serem desenvolvidas em função da aglutinação, com algumas alterações, das funções exercidas.

Pela urgência e relevância da problemática que envolve a política de formação dos profissionais da educação na atualidade, abriremos um pequeno espaço para apresentar algumas questões pertinentes ao assunto. Ressalta-se que serão abordados apenas alguns aspectos dessa problemática, visto que se trata de uma questão muito complexa e multidimensional, o que demanda grande esforço no tratamento de suas questões, o que ultrapassa os limites da abordagem que, por ora, propomos.

2.2- Os caminhos ou descaminhos da política dos profissionais da educação

Parece necessário, para a compreensão das políticas de formação de professores, ir além das especificidades dessas políticas, tentando situá-las dentro da reforma do Estado capitalista brasileiro, considerando a estrutura macroeconômica na qual está inserida. Faremos, pois, uma breve incursão nessa temática.

Sanfelice (2003), analisando a questão da relação entre o estatal e o privado e o papel que o Estado exerce como ordenador jurídico da educação escolar, afirma que:

... as reformas que o Estado promove na educação escolar, talvez não possam ser explicadas no interior do próprio Estado. O modo de produção capitalista, nas suas diferentes manifestações em cada sociedade, na medida em que revoluciona continuamente as condições da produção material, impõe exigências ao Estado e à própria educação escolar. (SANFELICE, 2003, mimeo.).

O capitalismo necessita de constantes transformações que são imprescindíveis para a sua manutenção e hegemonia. Nesse processo, o papel do Estado ganha destaque e ocupa o lugar de centralidade na orientação e/ou indução de tais transformações no âmbito da produção, da economia, da política, da cultura e da educação. É essa a lógica que orientou a reforma do Estado brasileiro e lhe deu novos contornos: mínimo para as políticas sociais, incluindo a educação, e forte na centralidade das políticas em todos os setores de ação e na transferência de responsabilidades da área social para a sociedade civil, permanecendo, entretanto, subserviente aos ditames do centro do capitalismo global. Nas palavras de Silva Jr. (2002, p.33),

não é difícil tornar explícito o movimento de mudanças no Estado: a esfera pública restringe-se, mas continua forte, enquanto a privada expande-se por meio de uma nova regulamentação, muito distinta da que regulamentava o público no Estado de bem-estar social. O Estado nacional é forte e pouco interventor no econômico e no social: forte porque produz políticas sobre as diversas atividades de Estado; pouco interventor, pois impulsiona, segundo a ideologia liberal, um movimento de transferência de responsabilidade de sua alçada para a da sociedade civil, ainda que as fiscalize, avalie e financie, conforme as políticas por ele produzidas e influenciadas pelas agências multilaterais.

Esse mesmo autor aponta que o poder regulador, sob a forma do político, é agora o poder econômico macrogerido pelo capital financeiro, assinalando para a mercantilização da educação e das políticas educacionais, o que, no seu entendimento, estaria produzindo relações sociais que se materializam em práticas humanas orientadas pela racionalidade do capital, gerando graves conseqüências para a cidadania e para a educação.

Na bibliografia educacional brasileira recente, observa-se a crescente produção de trabalhos que evidenciam as relações das reformas educativas ocorridas nas últimas décadas, focalizando a intervenção das agências multilaterais de financiamento, no direcionamento e

reordenamento dos países periféricos do capitalismo global às novas exigências do mundo produtivo. Freitas, 2003; Kuenzer, 1999; Maués, 2003; Neves, 2002; Shiroma, 2002; Scheibe, 2002; Silva, 2002; Silva Jr., 2003; Veiga, 2002; Vieira, 2002 são alguns dos inúmeros trabalhos que apontam nessa direção.

Silva (2002) apresenta um rico estudo acerca da intervenção do banco mundial na formulação e no monitoramento das políticas para a educação brasileira, evidenciando o consentimento do governo federal, de parte dos estaduais e das elites dirigentes nacionais. Em seu trabalho, fica patente que as políticas para a educação pública são resultantes das imposições das instituições internacionais, tanto pelo poder financeiro de que dispõe, como, também, pelo apelo ideológico eficaz na consecução do consentimento dos governados.

De fato, as políticas de formação de professores implementadas no Brasil, na última década, seguem essa orientação e estão ligadas às exigências criadas pelas mudanças econômicas e sociais resultantes da globalização, dos avanços científicos e tecnológicos e do papel que o mercado vem assumindo na esfera global.

Maués (2003) afirma que é a partir desse cenário que as políticas educacionais são desenhadas; as reformas passam a ser internacionais, tendo em vista que seus objetivos são determinados pelos organismos multilaterais cujos fins estão voltados para o crescimento econômico, e, para tanto, procuram alinhar a escola à empresa, e os conteúdos ensinados às exigências do mercado. Nessa lógica, os profissionais da educação deverão ser formados dentro de um perfil que os habilite a exercer suas funções na dita sociedade do conhecimento e preparar as novas gerações.

A esse respeito, Freitas (2003) apresenta um balanço sucinto das políticas sociais, e, em específico, das educacionais no âmbito da formação de professores, implementadas, no Brasil, a partir da década de 90:

Nos anos de 1990, a “década da educação”, vivenciamos o aprofundamento das políticas neoliberais. O processo de ajuste estrutural, com o enxugamento dos recursos do Estado para a educação e para as políticas sociais, e a privatização criam novas formas de direcionamento dos recursos públicos: sua distribuição, centralização e focalização para as experiências que se adequem aos princípios das reformas sociais em curso. Configura-se o descompromisso do Estado para com o financiamento da educação para todos, em todos os níveis, revelando a subordinação do nosso país às exigências do Banco Mundial e à lógica do mercado.

No âmbito das políticas de formação de professores, mudanças significativas foram implementadas, objetivando a construção de um professor com habilidades e competências capazes de torná-lo a correia de transmissão, na escola e na sala de aula, das novas formas de laboralidade demandadas pelo nível de desenvolvimento do capitalismo na atualidade. (FREITAS, 2003, p. 1.097).

Assim, a reforma de ensino proposta para a formação dos profissionais da educação introduz uma nova compreensão do educador e de sua formação, determinando para isso, dentre outras medidas, a criação de novas instâncias responsáveis pela formação docente, como os Institutos Superiores de Educação, a criação do Curso Normal Superior e o desenvolvimento de competências profissionais como conteúdo no processo formativo.

Dentre as muitas questões polemizadas que foram apontadas por pesquisadores a partir da análise da legislação que orienta as políticas de formação de professores, no período posterior à Lei 9.394/96, três serão focalizadas: a concepção de competência como eixo norteador da formação de professores, a adoção dos Institutos Superiores de Ensino como local privilegiado para essa formação e a redução da duração e carga-horária dos cursos de formação de professores, apresentando algumas impressões sobre a problemática.

a) *A ênfase na noção de competências como concepção nuclear para orientar a formação dos professores em detrimento dos saberes docentes.*

A lógica das competências foi incorporada às políticas de formação de professores no início do processo de elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica, aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação, em maio de 2002. São inúmeras as críticas a essa concepção, tanto no meio acadêmico e científico, por estudiosos do assunto, quanto nos posicionamentos e consensos de várias entidades, dentre as quais se destacam a ANFOPE, ANPED, FORUMDIR e ANPAE, que apontam o caráter competitivo e individualizante subjacente a essa lógica.

Maués (2003) diz que a pedagogia das competências imprime um caráter flexível na formação dos profissionais da educação, polivalente, que atende às exigências imediatas, pela qual a escola se ocupará de ensinar aquilo que terá utilidade garantida. Nessa ótica, os conhecimentos perdem sua relevância para se dar maior destaque ao saber executar, tendo em vista a compreensão de que as competências são sempre consideradas em situação, em ação. *A formação do professor a partir do modelo de competências pode contribuir para a subordinação da educação ao racionalismo utilitarista do mercado.* (Maués, 2003, p. 107). A pedagogia das competências vem na esteira do movimento de alinhamento da escola ao mercado.

Freitas (2003) apresenta uma sintética configuração das matrizes de formação implícitas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica:

No conjunto de 50 itens, divididos em matrizes gerais e matrizes específicas, encontramos competências gerais caracterizadas “O Direito à Educação”, dentre as quais se destacam os conhecimentos sobre o caráter institucional, jurídico e legal da educação, como a Constituição, o Estatuto da Criança e do Adolescente, a LDB e as condições da democratização da educação pela via da educação inclusiva. Constatam ainda os “saberes pedagógicos” relativos ao saber técnico-instrumental necessários aos professores no campo da didática, do currículo, da gestão e do material didático. As matrizes gerais abordam, ainda, as habilidades em “linguagens e matemática” e “sociedade, ciência e tecnologia” e no âmbito das referências específicas, os *Fundamentos do Ensino e da Aprendizagem*, - alfabetização, leitura e escrita, conhecimento matemático, ambiente e cultura, vida e natureza. Temos, assim, uma completa taxionomia de objetivos calcados na *habilidade e nos conhecimentos* necessários ao professor dos anos iniciais, no que diz respeito à dimensão cognitiva do processo ensino-aprendizagem. (FREITAS, 2003, p. 1.116).

Essa autora evidencia, no conteúdo das matrizes curriculares, o caráter técnico-instrumental do trabalho docente - o que e como ensinar -, em detrimento do debate sobre os fins da educação.

A noção de competência profissional como conteúdo, explícita nas Diretrizes de Formação de Professores, aponta para um esvaziamento no plano epistemológico dos processos e concepções de construção e socialização do conhecimento. Os professores tornam-se tarefairos, sem o aporte de uma fundamentação teórica que lhes permita compreender a complexidade de seu trabalho.

Além disso, segundo Ropé e Tanguy (1997), a noção de competência está fortemente vinculada a ações mensuráveis da aferição de resultados imediatos. Esse conceito, presente em todas as diretrizes que deverão nortear o ensino, vincula-se a uma concepção produtivista e pragmatista, na qual a educação é confundida com informação e instrução, com a preparação para o trabalho, distanciando-se do seu significado maior de formação para a cidadania. (KUENZER, 2000).

b) Adoção preferencial dos Institutos Superiores de Educação como locus de formação de professores numa clara desresponsabilização das Instituições de Ensino Superior pela formação docente.

Os Institutos Superiores de Ensino foram instituídos como local preferencial para formação desses profissionais, em cursos com menores exigências, para a sua criação e manutenção, se comparados às instituições universitárias. Em sua maioria, são instituições que não apresentam uma vinculação com a pesquisa e a extensão. Caracterizam-se, essencialmente, como instituições de ensino, tornando patente o empobrecimento da formação ali desenvolvida pela completa desarticulação entre o ensino, a prática e a pesquisa. Se considerarmos a formação inicial como momento-chave da construção de uma socialização e de uma identidade profissional essa determinação é desqualificadora para a profissionalização docente. A propósito, Freitas (2003, p. 1.101), comenta:

A criação, na LDB, de novas instâncias e cursos de formação, como os Institutos Superiores de Educação (ISEs) e o curso normal superior (Art. 63), atendeu ao objetivo de diversificação das Instituições de Ensino Superior imposto pelos organismos financiadores internacionais aos diferentes países, visando a reduzir os altos custos com a formação desenvolvida em instituições universitárias com investigação e pesquisa, a partilhar a ampliação da oferta de ensino superior com instituições privadas e a tornar mais ágil, prática e eficiente a formação dos quadros do magistério, condições necessárias para “aterriar a reforma na sala de aula”, em outras palavras, a formação superior mas não necessariamente universitária - pós-secundária -, como recomendada no documento acima referido.

São, no mínimo, contraditórios os caminhos traçados por essa medida, pois a mesma Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que determina a formação superior de todos os profissionais da educação, cria, também, os Institutos Superiores de Educação e os seus cursos normais superiores como os locais preferenciais para essa formação, hierarquizando a

formação docente e apontando para uma reacomodação da desvalorização profissional. (SCHEIBE, 2002).

Nestes moldes, a formação docente passa a ser oferecida em nível pós-secundário, superior, mas sem obedecer necessariamente aos princípios básicos que caracterizam a instituição universitária desde o seu surgimento, pelo menos como universidade moderna, [...], o ensino ligado à pesquisa, à autonomia em relação a ensino e pesquisa e à socialização dos conhecimentos. (MAUÉS, 2003, p. 100).

Freitas (2003) denuncia o quadro contraditório e caótico que se configura a partir desse ordenamento na medida em que, ao mesmo tempo em que assistimos à política de consolidação dos Institutos Superiores de Educação, vivenciamos, nas IES públicas, um processo de intensificação do trabalho e da ênfase no produtivismo docente, consequência da redução do quadro de professores, da crescente pauperização das universidades públicas e do mesmo processo de avaliação implementado, nos últimos anos, na graduação, o provão, mas principalmente na pós-graduação, e a impossibilidade de ampliação significativa do número de vagas que possa fazer face às crescentes demandas dos jovens pelo ensino superior.

c) O comprometimento do tempo necessário para uma sólida formação profissional.

Uma proposta coerente de formação de professores deve incorporar uma sólida formação profissional acompanhada de possibilidades de aprofundamentos com a participação em pesquisas, realização de leituras e participação em eventos, dentre outras atividades práticas que aproximem o estudante da realidade social e profissional. (MAUÉS, 2003). É

lógico que a carga-horária dos cursos deve assegurar e possibilitar a realização dessas atividades.

No entanto, não é nesse caminho que as políticas de formação de professores têm sinalizado. Assistimos a uma crescente tendência de aligeiramento dos cursos, que têm reduzido seu tempo de integralização e sua carga-horária, além da incorporação em larga escala das estratégias da Educação a Distância, evidenciando uma clara articulação do Estado com os interesses do Mercado. (SILVA JR., 2002).

Atrelada a essa problemática, a prática, que deveria ocupar um espaço significativo nas grades curriculares dos cursos de licenciatura, tendencialmente, está sendo compreendida erroneamente como formação em serviço. As horas trabalhadas em sala de aula, pelos profissionais já em exercício na escola, estão sendo contabilizadas nos novos cursos de licenciatura sem, necessariamente, um planejamento e uma intencionalidade formativa. Como consequência, diminui significativamente a carga horária dos cursos de formação inicial de professores, o que, obviamente, não é desejável e representa um imenso retrocesso em termos da preparação desses profissionais.

Do mesmo modo, o descuido com o embasamento teórico na formação de professores, indispensável no preparo desses profissionais, é extremamente prejudicial para a futura atuação desses educadores. O rompimento com o modelo que prioriza a teoria em detrimento da prática não pode significar a adoção de esquemas que supervalorizem a prática e minimizem o papel da formação teórica. Assim como não basta o domínio de conteúdos específicos ou pedagógicos para alguém se tornar um bom professor, também não é suficiente estar em contato apenas com a prática, para se garantir uma formação docente de qualidade.

Sabe-se que a prática pedagógica não pode ocorrer isenta de conhecimentos teóricos e que estes, por sua vez, ganham novos significados diante da realidade escolar.

Se levarmos em consideração que uma das características da profissionalização se prende ao fato de o futuro profissional receber uma longa e sólida formação de natureza científica, podemos inferir que o Brasil tem adotado um modelo de formação de professores que consiste muito mais em conceder uma certificação do que em conferir uma boa qualificação aos leigos atuantes no sistema educacional e aos futuros professores.

As políticas de formação de professores no Brasil não têm favorecido a profissionalização e a necessária e justa valorização do magistério. Tem, sim, contribuído para o processo de desqualificação do trabalho docente através da redução do conhecimento no processo formativo.

Essas políticas apontam para a flexibilização da formação, tornando a formação mais aligeirada em relação à duração, esvaziada no que tange aos conteúdos, hierarquizada pela adoção de escolas de diferentes qualidades para a formação dos profissionais da educação, o que representa um entrave para a profissionalização do magistério e um reforço à desvalorização dos profissionais da educação.

Ademais, a não-valorização do profissional da educação, os salários aviltantes, as precárias condições de trabalho, a ausência de infra-estrutura adequada que favoreça o exercício profissional continuam sendo questões fulcrais sem solução, que afetam diretamente a formação docente e a condição do magistério no Brasil; fato que, no nosso entendimento, compromete o desempenho satisfatório dos educadores e, conseqüentemente, a qualidade do trabalho educativo.

Agravando essa situação, na Bahia, assim como nos outros Estados da região Nordeste, ainda é expressiva a presença de professores leigos atuando nas mais diversas áreas do Ensino Fundamental e Médio. Este fato, atrelado às questões acima descritas, vem caracterizar o contexto educacional no qual os coordenadores pedagógicos se inserem.

Capítulo III

3- Subsídios teóricos que fundamentam a discussão do problema

Neste capítulo, apresentamos algumas temáticas que forneceram o pano de fundo e o aporte teórico necessário às reflexões da problemática em estudo e a investigação na escola.

Atentos aos objetivos que nortearam o estudo, elegemos três pontos a saber: *o estudo do cotidiano escolar, as relações de poder e as concepções e imagens acerca do trabalho de coordenação pedagógica*. Cada um desses temas merece um estudo específico, tanto pela abrangência, quanto pela relevância que apresentam para as Ciências Sociais e Humanas, e, no caso específico, para o estudo dos fenômenos educativos. Não cabe aqui, desenvolver tal empreitada, contudo, negligenciar tais temáticas poderia representar um equívoco epistemológico, e, conseqüentemente, um esvaziamento na apreensão e nas reflexões sobre a realidade estudada.

No decorrer do trabalho de campo, procuramos ampliar o campo teórico e conceitual, num exercício contínuo da prática/reflexão/teoria, por conceber a construção do conhecimento como um processo constante e dinâmico; no qual a prática e a teoria são pólos complementares, portanto, não excludentes desse movimento.

3.1- O cotidiano escolar enquanto categoria teórica

Ao abordar a temática do cotidiano escolar, no estudo da prática dos coordenadores pedagógicos, consideramo-la como uma categoria teórica, por meio da qual é possível apreender as especificidades, a dinâmica e as contradições da realidade escolar e, em específico, o fazer dos agentes envolvidos na vida cotidiana da unidade escolar. O sentido de cotidiano escolar, neste estudo, não se restringe, portanto, ao lugar de coleta de dados.

Esse cuidado se prende ao conhecimento de críticas feitas a alguns estudos, da área educacional, que pareciam negligenciar essa consideração. Warde (1992) chama a atenção para a emergência de estudos educacionais, que se debruçam sobre o cotidiano escolar e, sobre a questão da produção do conhecimento no âmbito da escola, apontando essas investigações como uma das tendências da pesquisa educacional que vem se desenvolvendo a partir da década de 80, do século passado, e, apresenta também, uma contundente crítica a essa orientação:

Quanto à terceira tendência [*a dos estudos sobre o cotidiano escolar*], manifesto boas expectativas, dado que ela nasce com o intento de se reportar à escola sem a mediação do Estado. No entanto, nela vem se desenvolvendo algo que imputo e que pode torná-la presa fácil da velha e sempre florescente característica das teorizações e das pesquisas em educação. Refiro-me a certo menosprezo aos rigores conceituais, que a deixam um tanto sujeita ao empirismo (melhor seria dizer sujeita a certo confucionismo entre sujeito e objeto da investigação); isso de um lado, porque de outro, percebo também menosprezo a questões epistemológicas de fundo, quando do trato do processo de construção do conhecimento no âmbito da escola. (WARDE, 1992, p. 25-26).

André (2003, p. 10) evidencia a importância do estudo das práticas escolares cotidianas, porque elas podem *revelar as formas particulares com que cada sujeito percebe e*

interpreta a realidade, [...], os seus processos de atribuição de significado, que se revelam por meio da linguagem e de outras formas de comunicação, tendo em conta o contexto específico em que são produzidas. Essa autora recomenda:

Investigar as especificidades do cotidiano escolar é tarefa das mais urgentes, para tentarmos compreender, por exemplo, como os atores escolares se apropriam das normas oficiais, dos regulamentos, das inovações; que peso têm as relações sociais na aceitação ou na resistência a essas normas; que processos são gerados no dia-a-dia escolar para responder às demandas das políticas educacionais, aos anseios das famílias e aos desafios do ensino na sala de aula. O conhecimento advindo dessas questões é fundamental para a definição de políticas públicas, para a gestão dos sistemas educativos e para a formação de educadores. (ANDRÉ, 2003, p. 13).

Centrar o foco de análise na apreensão da riqueza das explicações microssociais é, sem dúvida, um caminho viável para a melhor compreensão dos problemas que a escola enfrenta, como também para avançar na elaboração de teorizações, com a possibilidade de contribuir para o equacionamento de problemas detectados ou, simplesmente, cooperar para uma leitura mais apurada e crítica das condições concretas vividas na instituição escolar. Claro que essa opção de análise não precede e nem deve excluir a permanente relação que se deve estabelecer entre o micro, instância da escola, e os aspectos pertencentes a uma esfera maior, o macrossocial, a esfera societal e política, na qual a escola se insere, sofre influências, e, também, imprime suas marcas. Neste aspecto, concordamos com Penin (1995) que ressalva:

De fato, é no âmbito da análise do cotidiano que podemos melhor entender as ações dos sujeitos que movimentam a escola e com isso alcançar a natureza dos processos constitutivos da realidade escolar, tendo em vista a sua transformação. Acreditamos, entretanto, que a natureza das ações e dos processos escolares não é alcançada apenas pela identificação da existência destes, mas na sua articulação com eventos presentes no nível social e histórico, com os quais a análise macrossocial se preocupa. Apenas o conhecimento crítico de um e outro nível pode levar adiante o conhecimento da realidade. (PENIN, 1995, p. 13).

Sustentando sua posição, Penin (1995) busca aporte em Lefebvre para quem *não é possível conhecer a sociedade (global) sem conhecer a vida cotidiana [...] e não é possível conhecer a cotidianidade sem o conhecimento crítico da sociedade (global)*. (LEFEBVRE, 1961, II, p. 102 apud Penin, 1995, p. 13).

Nessa perspectiva, a busca de eventos que expliquem a organização do trabalho da coordenação pedagógica, no cotidiano escolar, demandou a procura de autores que discutiram e analisaram o cotidiano. Numa primeira investida à bibliografia acerca do assunto, encontramos os escritos de Agnes Heller. Encontramos também, trabalhos como o de Penin (1995), que pautou seu estudo intitulado: *O cotidiano e a escola – a obra em construção*, nos postulados teóricos de Lefebvre.

Percebemos a vida cotidiana como Heller (2000); como a vida de todo o homem. Apresentaremos, pois, um breve resumo das idéias de Agnes Heller a respeito da estrutura da vida cotidiana. Para essa autora, a vida cotidiana é a vida do homem inteiro. O homem participa na vida cotidiana com todos os aspectos de sua individualidade, de sua personalidade. Nela, colocam-se em “funcionamento” todos os seus sentidos, todas as suas capacidades intelectuais, suas habilidades manipulativas, seus sentimentos, paixões, idéias, ideologias. E, por isso mesmo, ao disponibilizar todas as suas capacidades e habilidades na cotidianidade, é natural que nenhuma delas se realize em toda a sua plenitude. Isto, porque o homem da cotidianidade é atuante e fruidor, ativo e receptivo e não tem tempo nem possibilidade de se absorver inteiramente em nenhum desses aspectos; por isso, não pode aguçá-los em toda a sua intensidade. E, explicando melhor a significância e a abrangência da vida cotidiana, a autora alterca:

A vida cotidiana é, [...], heterogênea; e isso sob vários aspectos, sobretudo no que se refere ao conteúdo e à significação ou importância de nossos tipos de atividade. São partes orgânicas da vida cotidiana: a organização do trabalho e da vida privada, os lazeres e o descanso, a atividade social sistematizada, o intercâmbio e a purificação.

Mas a significação da vida cotidiana, tal como seu conteúdo, não é apenas heterogênea, mas igualmente hierárquica. Todavia, diferentemente da circunstância da heterogeneidade, a forma concreta da hierarquia não é eterna e imutável, mas se modifica de modo específico em função de diferentes estruturas econômico-sociais. (HELLER, 2000, p. 18).

Isto porque, povos diferentes, em épocas diferentes, atribuem sentido, também diferente, às atividades e às formas de organização da vida privada. O “chão” da vida cotidiana é a história. A vida cotidiana não está fora da história, mas no centro do acontecer histórico: é a verdadeira essência da substância social. Tanto que essa filósofa divide a vida social humana em dois grandes âmbitos; o da vida cotidiana e o das esferas não cotidianas da atividade social, sendo que o segundo tem sua gênese histórica no primeiro e sua existência já caracteriza um certo estágio de desenvolvimento da sociedade. A vida cotidiana é constituída a partir de três tipos de objetivações do gênero humano (objetivações genéricas em-si), que constituem a matéria-prima para a formação elementar dos indivíduos: a linguagem, os objetos (utensílios, instrumentos) e os usos (costumes) de uma dada sociedade. Já as esferas não-cotidianas se constituem a partir de objetivações humanas superiores (objetivações genéricas para-si), isto é, mais complexas, como as ciências, a filosofia, a arte, a moral e a política.

Se a vida cotidiana é a vida do indivíduo, torna-se imprescindível explicitar a concepção de indivíduo da autora. Para Agnes Heller, o indivíduo é sempre, simultaneamente, ser particular e ser genérico. Considerado em seu sentido naturalista, isso não o distingue de nenhum outro ser vivo. Mas, no caso do homem, a particularidade expressa não apenas seu ser isolado, mas também seu ser individual. Entretanto, um homem

não pode jamais representar ou expressar a essência da humanidade. Essa particularidade que caracteriza o homem se manifesta por dois fatos ontológicos fundamentais e complexos a saber; a unicidade e a irrepetibilidade. Mas o único e irrepetível converte-se num complexo cada vez mais complexo, que se baseia na assimilação da realidade social dada e, ao mesmo tempo, das capacidades dadas de manipulação das coisas; a assimilação contém em cada caso algo que caracteriza sua unicidade. Entretanto, o indivíduo também é um ser genérico, já que é produto e expressão de suas relações sociais, herdeiro e preservador do desenvolvimento humano.

A autora explica que a possibilidade de liberdade pode dar origem à unidade do indivíduo, que se traduziria por uma junção da particularidade e da genericidade, produzindo uma individualidade unitária. Quanto mais unitária for essa individualidade, tanto mais rapidamente deixa de ser aquela muda união vital do genérico e do particular a forma característica da inteira vida. Heller aponta que a superação parcial ou total da particularidade e a “decolagem” da cotidianidade e sua elevação do humano-genérico, é a homogeneização. O conceito de homogeneização, adquire, aqui, certa especificidade e está relacionado a uma característica que a autora aponta da vida cotidiana; a heterogeneidade. No início do texto, apontamos a concepção de Heller sobre a vida cotidiana; como uma manifestação heterogênea, que solicita todas as nossas capacidades em várias direções, mas nenhuma capacidade com intensidade especial. Decorre daí, o conceito de homogeneização que significa, por um lado, que concentramos toda nossa atenção sobre uma única questão e suspendemos qualquer outra atividade durante a execução da anterior tarefa; e, por outro lado, que empregamos nossa inteira individualidade humana na resolução dessa tarefa. E significa, finalmente, que esse processo não se pode realizar arbitrariamente, mas, somente quando

nossa particularidade individual se dissipa na atividade humanogênica que escolhemos consciente e autonomamente, isto é, enquanto indivíduos. A homogeneização, rumo ao humano-genérico; a completa suspensão do particular-individual, a transformação em homem inteiramente, é algo totalmente excepcional na maioria dos seres humanos. Segundo Heller, *nem sequer nas épocas ricas em grandes comoções sociais existem muitos pontos críticos desse tipo na vida do homem médio. A vida de muitos homens chega ao fim sem que se tenha produzido nem um só ponto crítico semelhante.* (Ibid., p. 27). E, afirma que a homogeneização só perde seu caráter de excepcionalidade, num caso singular; nos indivíduos cuja paixão dominante se orienta para o humano-genérico e, ademais, quando têm a capacidade de realizar tal paixão. A autora cita como exemplo, os grandes estadistas revolucionários, os artistas e os cientistas, para os quais, pode-se afirmar que, não apenas sua paixão principal, mas também seu trabalho principal, sua atividade básica, promove a elevação ao genérico-humano. Para eles, a homogeneização é o elemento necessário de sua essência, da atividade básica de suas vidas.

A autora analisa vários aspectos da vida cotidiana. Aqui, nos limitaremos a algumas temáticas que, acreditamos serem necessárias, por fornecerem subsídios para a nossa investigação do trabalho de coordenação pedagógica, no cotidiano escolar. Apresentaremos pois, de forma concisa, as características da vida e do pensamento cotidiano, fundamentadas na teoria de Agnes Heller sobre a estrutura da vida cotidiana.

A característica preponderante da vida cotidiana é a *espontaneidade*, o pensar e o agir sem uma reflexão consciente e crítica. Embora nem toda atividade cotidiana apresente o mesmo nível de espontaneidade essa é uma tendência de toda e qualquer forma de atividade cotidiana. No cotidiano, é necessário que atividades, pensamentos e ações dos indivíduos

sejam espontâneos, pois caso contrário se tornaria inviável a produção e a reprodução de sua existência social. De fato, seria inconcebível se os seres humanos se dispusessem a refletir sobre a forma e o conteúdo de todas as suas atividades, de todas as suas ações. Na vida cotidiana, as interações sociais, o trabalho, o lazer, a formação dos hábitos e costumes, o uso da linguagem, a assimilação de certas idéias e de certas normas consuetudinárias de comportamento ocorrem de forma, essencialmente, espontânea, não refletida, sem que se mantenha uma relação consciente para com todos esses elementos da vida humana.

Outra característica marcante é a *probabilidade*. Na vida cotidiana, o homem atua sobre a base da probabilidade entre suas atividades e as conseqüências delas, embora não seja possível calcular, com segurança científica, o efeito possível de uma ação. Entre a ação das pessoas e as suas conseqüências, estabelece-se sempre uma relação objetiva de probabilidade. Não seria viável para os indivíduos pretender, perante a heterogeneidade das atividades cotidianas, estabelecer, com certeza científica, as conseqüências de todas as suas ações. Além de inviabilizar a vida, abarrotando-a de dificuldades, isso seria desnecessário. É possível para os indivíduos alcançar seus objetivos a partir de ações determinadas por avaliações probabilísticas. E em função das ações humanas se orientarem pela probabilidade, há um certo *economicismo*; outra característica da vida cotidiana. Os pensamentos e as ações dos indivíduos, no cotidiano, visam sempre à sua efetivação de forma rápida, segura, num tempo menor e com o menor esforço possível, tanto físico quanto intelectual. Na vida cotidiana, a ação e o pensamento se manifestam enquanto imprescindíveis para a simples continuação da cotidianidade; normalmente, não se manifesta com profundidade, amplitude ou intensidade especiais, pois isso destruiria a rígida ordem da cotidianidade.

Uma vez que o pensamento cotidiano se orienta para a realização de atividades, é possível falar da unidade imediata do pensamento e da ação na cotidianidade. A esse respeito, a autora faz uma ressalva imprescindível para a compreensão de seu pensamento: as idéias necessárias à cotidianidade jamais se elevam ao plano da teoria, do mesmo modo como a atividade cotidiana não é práxis. Para Heller, a atividade prática do indivíduo só se eleva ao nível da práxis quando é *atividade humano-genérica consciente*; ou seja, na cotidianidade, a atividade individual não é mais do que uma parte da práxis, da ação total da humanidade que, construindo a partir do dado, produz algo novo, sem com isso transformar em novo o já dado.

A unidade imediata que há entre o pensamento e a ação implica na inexistência de diferença entre o correto e o verdadeiro, na cotidianidade. Segundo Agnes Heller, o correto é também verdadeiro; isto porque a atitude da vida cotidiana é absolutamente pragmática, isto é, a unidade imediata entre pensamento e ação. Trata-se do pensamento voltado para a realização de atividades cotidianas sem, no entanto, elevar-se ao plano da teoria. A teorização das atividades que os indivíduos realizam em sua vida cotidiana as tornaria complexas demais, demandando tempo e esforços desnecessários nesse âmbito da vida. Entre o que se faz e pensa na cotidianidade, não haveria uma mediação teórica, reflexiva, crítica e aprofundada, mas sim uma determinação utilitária direta. Na vida cotidiana, os pensamentos e as ações são muito mais determinados por sua funcionalidade imediata do que por razões de ordem teórica ou filosófica.

Outra característica do pensamento cotidiano, apontada por Heller é a *ultrageralização*, seja em suas formas tradicionais, ou, como consequência da experiência individual. Na vida cotidiana, os indivíduos agem ou por meio de generalizações tradicionalmente aceitas e difundidas na sociedade ou segundo generalizações que eles

mesmos estabelecem a partir de uma consideração mais precisa dos casos singulares que compõem a sua vida. Geralmente os indivíduos não se orientam a partir de uma consideração mais precisa dos casos singulares que compõem a sua vida e sim, a partir de generalizações. No cotidiano, não há como os indivíduos examinarem detalhadamente e com precisão os problemas particulares com os quais se deparam. Comumente, tendem a generalizar o seu pensamento, considerando as situações particulares de sua existência a partir de certas experiências anteriores ou simplesmente de generalizações já existentes no seu meio social imediato. Dito de outra forma, as pessoas recorrem à ajuda de vários tipos de ultrageneralizações. Segundo Heller, os juízos ultrageneralizadores são juízos provisórios que a prática confirma ou, pelo menos, não refuta, durante o tempo em que, baseados neles, os indivíduos forem capazes de atuarem e de se orientarem. Esses juízos, quando baseados somente na fé, cristalizam-se sob a forma de preconceitos, ou pré-juízos. Outras formas de ultrageneralização são a *analogia*, os *precedentes* e a *imitação*.

Na cotidianidade, deparamo-nos o tempo todo com situações e estímulos singulares e, como não temos tempo de examinar todos os aspectos do singular, em virtude da dinâmica do cotidiano, temos de situá-lo o mais rápido possível sob alguma universalidade, para tanto, recorreremos à *analogia* para resolver a tarefa colocada. É por meio da analogia que se dá, no cotidiano, o conhecimento e o reconhecimento dos indivíduos no interior do universo das interações sociais de caráter interpessoal. A partir dessa forma do pensar cotidiano, as pessoas são classificadas em algum tipo já conhecido no decorrer das experiências anteriores dos indivíduos. Essa classificação por tipos permite aos indivíduos se orientarem no mundo das relações interpessoais que compõem a cotidianidade. Heller alerta que o juízo provisório analógico, embora seja inevitável no conhecimento cotidiano dos homens, está exposto ao

perigo da cristalização e pode se converter num dano irreparável se é conservado após ter cumprido sua função.

Processo semelhante ocorre no caso do uso dos precedentes. O precedente tem mais importância para o conhecimento da situação que para o conhecimento das pessoas. Os indivíduos comportam-se de determinadas formas ou adotam algumas atitudes em certas situações porque já tinham como referenciais alguns exemplos prévios extraídos de situações similares vividas anteriormente. O precedente é, de fato, um indicador útil para o comportamento dos seres humanos. Contudo, o seu uso pode ter efeitos negativos, quando essa atitude, orientada pelo precedente, dificulta ou mesmo impede o indivíduo de captar o novo, o irrepetível e único de uma dada situação.

Da mesma forma, não há vida cotidiana sem *imitação*. Tanto na assimilação dos instrumentos e utensílios, dos hábitos, *do sistema consuetudinário* de uma sociedade, como no trabalho e na comunicação entre os seus membros, a imitação desempenha um papel essencial. Na vida cotidiana os indivíduos utilizam a imitação como um modo de aprender a agir segundo formas socialmente adequadas. Não é nenhuma novidade o fato de que a imitação consiste num elemento essencial dos processos de aprendizagem. Também aqui, no que se refere à imitação, a problemática que se impõe é se somos capazes de produzir um campo de liberdade individual de movimentos no interior da mimese, ou, em caso extremo, de deixar de lado completamente os costumes miméticos e configurar novas atitudes.

Por último, não poderíamos deixar de mencionar uma outra categoria de destaque na vida cotidiana, trata-se da *entonação*. A entonação tem uma grande importância na vida cotidiana, tanto na configuração de nosso tipo de atividade e de pensamento, quanto na

avaliação dos outros, na comunicação, etc. Esse fenômeno apresenta-se, freqüentemente, ligado ao preconceito baseado na ultrageneralização.

O aparecimento de um indivíduo em dado meio “dá o tom” do sujeito em questão, produz uma atmosfera tonal específica em torno dele e que continua depois a envolvê-lo. A pessoa que não produz essa entonação carece de individualidade, ao passo que a pessoa incapaz de percebê-la é insensível a um aspecto importantíssimo das relações humanas. Mas conservar-se preso a essa realidade tonal seria outro tipo de ultrageneralização, mais no terreno emocional, nesse caso, que naquele dos juízos. Talvez fosse possível aplicar a esse fenômeno o termo “preconceito emocional”. (Ibid., p. 36-37).

Em suma, não há vida cotidiana sem espontaneidade, pragmatismo, economicismo, analogia, precedentes, juízo provisório, ultrageneralização, mimese e entonação. Entretanto, Heller adverte que, quando essas formas, que são necessárias e pertencentes ao comportamento e pensamento cotidianos, se absolutizam, ocorre a alienação da vida cotidiana. A alienação é sempre a alienação em face de alguma coisa e, mais precisamente, em face das possibilidades concretas de desenvolvimento genérico da humanidade. Para a autora, a esfera da vida cotidiana é aquela parcela da realidade mais vulnerável à alienação, isto por causa da coexistência da particularidade e da genericidade; a atividade cotidiana pode ser atividade humano-genérica não consciente, embora suas motivações sejam efêmeras e particulares.

Heller alerta para o fato de que, embora a cotidianidade constitua um terreno propício à alienação, não é, de modo algum, necessariamente alienada. Isto porque as formas de pensamento e de comportamento, produzidas na esfera da cotidianidade, podem dar margem ao indivíduo de se movimentar e criar novas possibilidades de manifestação na realidade, dando-lhe liberdade, através de *uma condensação “prismática”, [...], da experiência da cotidianidade, de tal modo que essa possa manifestar-se como essência unitária das formas heterogêneas de atividade próprias da cotidianidade e, nelas, objetivar-se.* (Ibid., p. 38).

Nestas ocasiões, o ser e a essência não se apresentam separados, e, as formas de atividade da cotidianidade não aparecem como formas alienadas.

Quanto maior for a alienação produzida pela estrutura econômica de uma sociedade dada, tanto mais a vida cotidiana irradiará sua própria alienação para as demais esferas. A esse respeito, ressaltamos que a fase atual do capitalismo é um estágio muito favorável para o desenvolvimento da alienação. Contudo, o pensamento de Agnes Heller acerca da alienação não adquire um cunho negativista, na medida em que assevera:

A vida cotidiana não é alienada necessariamente, em consequência de sua estrutura, mas apenas em determinadas circunstâncias sociais. Em todas as épocas existiram personalidades representativas que viveram numa cotidianidade não alienada; e, dado que a estruturação científica da sociedade possibilita o final da alienação, essa possibilidade encontra-se aberta a qualquer ser humano. (Ibid., p. 39).

Para a autora, a forma de superação da alienação presente na cotidianidade é a *condução da vida*. A vida cotidiana tem sempre uma hierarquia espontânea; determinada pela época, quer seja pela produção, pela sociedade ou pelo posto que o indivíduo ocupa na sociedade. Essa hierarquia permite à individualidade possibilidades de movimentos diferentes, em cada caso.

“Condução da vida”,[...] não significa abolição da hierarquia espontânea da cotidianidade, mas tão-somente que a “muda” coexistência da particularidade e da genericidade é substituída pela relação consciente do indivíduo com o humano-genérico e que essa atitude – *que é, ao mesmo tempo, um “engagement” moral, de concepção do mundo, e uma aspiração à auto-realização e a autofruição da personalidade* – “ordena” as várias e heterogêneas atividades da vida. (Ibid., p. 39. Grifos da autora).

A categoria *condução da vida* supõe, para cada indivíduo, uma vida própria, pela qual, mesmo inserido na cotidianidade, pode apropriar-se, ao seu modo da realidade e impor a ela a marca de sua personalidade. Heller aponta a *condução da vida* como uma tendência de

realização humana em função da individualidade do homem e, não como um dom particular ou uma capacidade especial. A condução da vida é um desafio à desumanização, às formas alienadas de compreender e atuar no mundo e, que, a partir dela, ocorre uma nova ordenação da cotidianidade, pelo seu caráter representativo, “provocador”, excepcional, transforma a própria ordenação da cotidianidade numa ação moral e política.

É, com base nessas formulações sobre a estrutura e a vida cotidiana, que orientamos o nosso olhar investigativo para a prática do coordenador pedagógico; como um representante do humano-genérico, inserido na cotidianidade da escola pública estadual da Bahia.

3.2- Relações de poder no cotidiano escolar

Apreender as relações de poder no cotidiano escolar é uma tarefa difícil, tanto pela tenuidade com que essas se manifestam quanto pelos próprios mecanismos que permitam a sua apreensão e compreensão, uma vez que ao adentrar na unidade escolar, fazemo-lo trazendo conosco uma gama de conceitos pré-estabelecidos, originários de nosso conhecimento enquanto aluno, profissional da educação e de pesquisador dos fenômenos educativos. Esses preconceitos, não raras vezes, impedem-nos de perceber a sutileza com que o poder se movimenta ou, simplesmente, dificultam a sua percepção em determinadas situações. Um desses conceitos pré-estabelecidos, por exemplo, originou a elaboração de uma das hipóteses deste trabalho relacionadas à questão de poder; a de que os coordenadores poderiam, ainda hoje (considerando que a coordenação pedagógica tem origem no campo da

supervisão educacional), exercer uma função de controle sobre o trabalho docente, o que suporia um tipo de relação hierarquizada, na qual os coordenadores ocupariam um papel de “mando”, pois poderiam “cobrar” certas tarefas e/ou posturas dos docentes.

A dificuldade de perceber e analisar as relações de poder na escola ganha mais um atributo complicador na medida em que, na atualidade, o discurso da gestão participativa invadiu o meio educacional, ganhando a simpatia dos educadores e, inserindo-se, pelo menos de forma discursiva, no interior das unidades escolares. Com esse discurso, pretende-se dar um novo tom às relações interpessoais no contexto escolar, destituindo-as do seu caráter hierarquizador e autoritário historicamente construído, e, tornando-as mais igualitárias, com forte apelo à participação de todos na esfera de tomada de decisões. Nesse contexto de democratização da escola, pela via da gestão participativa, ganham importância vários órgãos representativos e decisórios dentre os quais podemos destacar: o Colegiado Escolar, os Conselhos de Classe, as Associações de Pais, os órgãos representativos de alunos e professores, etc. No nosso entendimento, esse tipo de gestão ainda se apresenta como uma tendência, para a maioria das escolas brasileiras, a ser consolidada pela vivência de situações que favoreçam a participação e o desenvolvimento de relações igualitárias; o que demanda tempo para sua real efetivação como também para o desenvolvimento de uma nova racionalidade administrativa.

A participação efetiva no processo decisório na escola supõe não só a abertura interna à participação a nível político, mas também a autonomia da escola em relação aos órgãos administrativos centrais e à estrutura de poder da sociedade, na qual se acha inserida. A autonomia e o estabelecimento de relações democráticas de poder não é algo que depende exclusivamente dos profissionais de uma determinada escola, está, pois afeto às relações de

força e de poder existentes na sociedade e configuradas no contexto histórico-social. A esse respeito, concordamos com Castro, (1994, p. 2) que adverte:

[...], para o estudo das relações de poder na escola, não basta analisar o mecanismo interno destas relações. Propostas interessantes de participação nas decisões muitas vezes fracassaram devido à complexidade das relações de poder determinadas por interesses e necessidades antagônicas que, dentro da escola e fora dela, sempre estarão influenciando ou determinando o processo decisório que ocorre em seu interior.

É, sem perder de foco o poder político e econômicos mais amplos, que se consubstanciam nas políticas educacionais e nas relações interpessoais no cotidiano escolar, que pretendemos pensar o fluxo de poder que envolve a atuação dos coordenadores pedagógicos, no relacionamento com os professores e equipe administrativa da escola. Para tanto, faz-se necessário buscar a sustentação em um marco teórico sobre a questão do poder, possibilitando uma aproximação mais significativa sobre o papel desempenhado pelos coordenadores na instituição escolar, que com sua estrutura burocrática, reflete e reproduz as contradições da estrutura educacional brasileira.

Vários teóricos dedicaram seus estudos sobre a problemática do poder, focalizando diferentes aspectos da questão, dentre estes trabalhos, destacamos os postulados teóricos de Foucault (2004) e Weber (1982). Apresentamos, pois, alguns aspectos pontuais do pensamento desses teóricos, sobre a questão do poder, que estarão norteando nossa forma de perceber a teia das relações de poder, no cotidiano da escola estudada.

Em Foucault, não encontramos uma teoria geral do poder. Ele trata a questão do poder, nas sociedades capitalistas, por meio de seu método genealógico; considera o poder como algo que surgiu em um determinado ponto, de onde se deverá fazer a gênese e, depois, a dedução.

Com isto, Foucault, desloca o eixo de análise do poder, até então posto pela Ciência Política e pelo Direito. A este respeito, vejamos o que Foucault (2004, p. 174) diz:

[...] no caso da teoria jurídica clássica o poder é considerado como um direito de que se seria possuidor como de um bem e que se poderia, por conseguinte, transferir ou alienar, total ou parcialmente, por um ato jurídico ou um ato fundador de direito, que seria da ordem da cessão ou do contrato. [...] a concepção marxista trata de outra coisa, da funcionalidade econômica do poder. Funcionalidade econômica no sentido em que o poder teria essencialmente como papel manter relações de produção e reproduzir uma dominação de classe que o desenvolvimento e uma modalidade própria de apropriação das forças produtivas tornaram possível.

Segundo Foucault, no caso da teoria política, teríamos um poder político que encontraria no procedimento de troca, na economia da circulação dos bens, o seu modelo formal, e, no caso da concepção marxista, o poder político teria na economia sua razão de ser histórica, o princípio de sua forma concreta e do seu funcionamento. Para Foucault, *o poder não se dá, não se troca nem se retoma, mas se exerce, só existe em ação, [...], o poder não é, principalmente, manutenção e reprodução das relações econômicas, mas, acima de tudo uma relação de força.* (Ibid., p. 175). Com essa concepção, Foucault inverte a lógica desses estudos, enfatizando o aspecto da dominação cravado nas relações de soberania. Ele é contundente quando explicita seu conceito de dominação:

Por dominação eu não entendo o fato de uma dominação global de um sobre os outros, ou de um grupo sobre outro, mas as múltiplas formas de dominação que podem se exercer na sociedade. Portanto, não o rei em sua posição central, mas os súditos em suas relações recíprocas: não a soberania em seu edifício único, mas as múltiplas sujeições que existem e funcionam no interior social. (FOUCAULT, 2004, p. 174).

Com isso, Foucault quer evitar a questão, que ele aponta como a problemática central do Direito; a da soberania e da obediência dos indivíduos que lhe são submetidos, e, em contrapartida, apresenta, em seu lugar, o problema da dominação e da sujeição. Nessa

perspectiva, Foucault, apresenta algumas precauções metodológicas na análise do poder, as quais apresento, resumidamente:

- deve-se captar o poder em suas extremidades, em suas últimas ramificações, no seu aspecto micro, dialeticamente relacionado com o aspecto macro;
- deve-se estudar o poder em sua intenção, em sua prática real e efetiva, onde ele se implanta e produz efeitos;
- deve-se observar que o poder é algo indivisível, é algo que circula, funciona em cadeia e se exerce em redes;
- deve-se analisá-lo de forma ascendente; partindo de mecanismos infinitesimais que têm uma história, um caminho, técnicas e táticas e, depois, examinar como eles são investidos e anexados por fenômenos mais globais;
- o poder, para exercer-se fora dos mecanismos ideológicos, necessita formar, organizar e pôr em circulação um saber ou mesmo aparelhos de saber, que não são construções ideológicas.

Foucault sugere estudar o poder fora do campo delimitado pela soberania jurídica e pelo Estado. Sua ênfase é no aspecto micro, sem, contudo, desconsiderar a relação com o macrosistema uma vez que, a existência do micro, ocorre numa relação contraditória e dialética. Para ele os poderes são exercidos em níveis variados, como teias. *Deve-se considerá-lo como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social muito mais do que uma instância negativa que tem por função punir.* (FOUCAULT, 2004, p.08).

Em seu clássico “Ensaio de Sociologia”, Weber aborda o poder considerando-o em três contextos: nas estruturas políticas, sociedade de classe, e burocracia, bem como os fenômenos da distribuição do poder dentro de uma comunidade: classes, estamentos e partidos. Seu legado teórico oferece fundamentos interessantes ao estudo das relações de poder nas instituições escolares uma vez que estas possuem vários aspectos que as identificam com a organização burocrática, amplamente analisada por Weber, não só em suas características, organização e funcionamento, mas também em relação ao poder que se exerce em seu interior. A respeito do uso do referencial de Weber, para o estudo das relações de poder na escola, Castro (1994, p. 7) também assinala:

A abordagem do poder feita por Weber em “Ensaio de Sociologia” [...] constituem-se num quadro teórico perfeitamente aplicável ao nosso objeto de estudo: o poder exercido nas instituições escolares apresenta, em diferentes momentos, configurações diversas, tais como: uso da força (Poder nas Estruturas políticas), apelo à legitimidade jurídica; possibilidade de utilizar bens ou habilidades em benefício próprio; influência social, política ou ideológica (poder na sociedade de classes) e poder formal e impessoal (poder na burocracia). Na luta pela imposição de suas idéias ou pela conquista de posições de poder na Instituição, os atores utilizam-se destas diferentes formas de poder que, muitas vezes, se mesclam em um mesmo comportamento.

Para Weber (1982, p. 211), *poder é a possibilidade de que um homem, ou um grupo de homens, realize sua vontade própria até mesmo contra a resistência de outros que participam da ação*. Weber apresenta os conceitos de dominação e de disciplina, intrinsecamente relacionados ao conceito de poder. Na sua acepção, a dominação significa: a probabilidade de encontrar obediência a uma ordem de determinado conteúdo, entre determinadas pessoas, enquanto a disciplina se refere à probabilidade de encontrar obediência pronta a uma ordem, mediante treino, sem crítica ou resistência. Se seu conceito de poder é amorfo, o mesmo não acontece no caso da dominação; pois existe alguém mandando em outras pessoas, o que não

dispensa um quadro administrativo ou uma associação. A esse respeito, Resende (1995) esclarece:

Uma associação de dominação pressupõe um quadro administrativo e pode se constituir de forma legítima. Pode ser política, considerada dentro de um quadro geográfico, quando é garantida pela ameaça e até aplicação de coação física por parte do quadro administrativo. A coação física é apenas um dos meios e é empregada quando falham outros meios. A ação social politicamente orientada, que influencia a direção de uma associação política de forma não-violenta, pode evitar a coação física. (RESENDE, 1995, p. 43-44).

Para Weber, o Estado é uma empresa caracterizada como instituição política, uma vez que, seu quadro administrativo possui legitimidade para o uso da coação física, se necessário. Ao estudar a burocracia, Weber a considera como o tipo mais puro de dominação legal, o modo mais racional de se exercer o poder. Weber identifica a burocracia com a disciplina racional, que, através de mecanismos próprios da instituição burocrática, fundamentados na racionalização, nos métodos, no treinamento rotinizado e na disciplina, visa a tender o comportamento à obediência uniforme e impessoal.

A escola, tal como hoje a conhecemos, enquadra-se como uma instituição burocrática. Por isto, o referencial de Weber pode nos ser útil, para compreender a sistemática do poder que se desenvolve em seu interior.

3.3- Concepções e imagens sobre a coordenação pedagógica

Neste trabalho, propusemos a averiguar como os outros profissionais da escola percebem o coordenador pedagógico. Ao estabelecer tal objetivo, estamos, na verdade, querendo conhecer quais as imagens que professores e membros da equipe administrativa possuem da coordenação pedagógica.

O campo da Psicologia Social tem fomentado o interesse pelos fenômenos do domínio do simbólico e a preocupação em explicá-los. As noções de representação e memória social também fazem parte dessas tentativas de explicações e irão receber mais atenção a partir do final do século XX. Arruda (2002) salienta que o conceito de representação social oriundo da sociologia de Durkheim ganha, na Psicologia social, uma teorização, desenvolvida por Serge Moscovici e aprofundada por Denise Jodelet. Essa teorização passa a servir de ferramenta para outros campos, como a saúde, a educação, a didática, entre outras, apresentando inclusive propostas teóricas diferentes.

Santos (1996) também chama a atenção para o fato de que o tema da representação social ter se destacado, de forma crescente em muitas áreas, dentre elas, a educacional, principalmente, a partir dos anos 70, do século passado. Salienta, também, que as representações sociais possibilitam aplicações importantes, particularmente, na educação, quer porque aprofunda o entendimento da percepção, divulgação e construção do conhecimento, quer porque amplia a compreensão da forma como os indivíduos assimilam, e mantêm os valores, as atitudes, os conceitos. Essa autora esclarece que Moscovici oferece um entendimento do alcance do seu significado, destacando-se a forma como os conceitos são

percebidos e conseqüentemente, como são construídos e mantidos pelos indivíduos. A representação social é um fenômeno essencialmente social, a partir do qual, se elaboram as representações individuais. As representações não se formam isoladamente, mas coletivamente e os conceitos se elaboram e se compreendem de acordo com as circunstâncias do meio social. A visão pessoal da realidade não se define como um processo estritamente individual; a visão da realidade e sua conseqüência na interpretação dos fatos e nas atitudes se dão por interações sociais; relativiza-se, assim, a idéia de diversas realidades subjetivas. A realidade é socialmente construída e o saber é uma construção do sujeito, mas não desligada da sua inscrição social.

Segundo Moscovici, as representações sociais são sempre um produto da interação e da comunicação e elas tomam sua forma e configuração específica a qualquer momento, como uma conseqüência do equilíbrio específico desses processos de influência social. Há uma relação sutil entre representações e influências comunicativas, que Moscovici identifica quando ele define uma representação social como:

Um sistema de valores, idéias e práticas, com uma dupla função: primeiro, estabelecer uma ordem que possibilitará às pessoas orientar-se em seu mundo material e social e controlá-lo; e, em segundo lugar, possibilitar que a comunicação seja possível entre os membros de uma comunidade, fornecendo-lhes um código para nomear e classificar, sem ambigüidade, os vários aspectos de seu mundo e da sua história individual e social. (MOSCOVICI, 2004, p. 21).

Jodelet (2002) amplia o conceito de representação social na medida que a identifica como *uma forma de conhecimento socialmente elaborado e compartilhado, com o objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social*. Jodelet (2002) apud Arruda (2002). Essa autora caracteriza o processo de representação social como sendo a maneira pela qual os sujeitos sociais compreendem e interpretam o cotidiano.

O campo de investigação sobre o significado e o valor da representação social para a compreensão e interpretação da realidade cotidiana é amplo e tem possibilitado o aprofundamento de muitos fenômenos educacionais. Entretanto, neste trabalho, não empreendemos um estudo das representações sociais acerca do coordenador pedagógico. Nossa proposta se limita em apreender a imagem que o coordenador pedagógico evoca nos demais profissionais da escola, como eles concebem o seu trabalho, como esse profissional é visto na escola. Ao resgatar a fala dos coordenadores, de membros da equipe docente e administrativa da escola, oferecemos pistas que possibilitam aos coordenadores compreender como as pessoas que participam de seu trabalho o percebem, como a sua ação repercute no conceito que os outros lhes atribuem.

Capítulo IV

4- O trabalho da coordenação pedagógica no Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães

O presente capítulo retrata o resultado do estudo descritivo exploratório realizado numa unidade do Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães. Existem, atualmente, 29 unidades dessa escola espalhadas pelos municípios mais populosos do Estado (acima de 50.000 mil habitantes), os quais apresentavam demanda por aumento na oferta do Ensino Médio, mantidas pelo Governo Estadual. São escolas padronizadas com excelentes instalações físicas e estrutura pedagógica, consideradas, por Decreto do Poder Executivo, como escolas de Porte Especial em função da dimensão e peculiaridade da área construída, do número de alunos atendidos e, no caso específico, pelo papel que exerce no Sistema Público de Ensino. Essas escolas foram idealizadas para serem referência na educação em todo o Estado, daí a origem do nome “Modelo”, devendo configurar como instituições pioneiras na implementação de inovações pedagógicas e programas oficiais da política educacional.

O Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães, no qual realizamos esta investigação, localiza-se na periferia de Itapetinga, cidade interiorana do sudoeste baiano. Este Colégio foi fundado em 09 de agosto de 1999, tendo sido autorizado pelo Decreto Estadual nº 7.293/98. A

cidade de Itapetinga possui, de acordo com o IBGE, 57.931 habitantes, tem forte tradição na pecuária, o comércio local atende satisfatoriamente aos seus habitantes e sua produção industrial ainda é incipiente. Quanto ao aspecto educacional, o quadro abaixo oferece um panorama do número de estabelecimentos de ensino da cidade, por situação de domicílio, dependência administrativa e modalidade de ensino.

Quadro 1- Estabelecimentos de ensino de Itapetinga - BA, por situação de domicílio, dependência administrativa e modalidade de ensino, no ano de 2002.

Modalidade de Ensino	Ano 2002 - Situação de domicílio e Dependência Administrativa							
	Rural				Urbana			
	Estadual	Federal	Municip.	Partic.	Estadual	Federal	Municip.	Partic.
Ensino Fundamental	-	-	16	-	10	-	18	11
Ensino Médio	-	-	-	-	2	1	-	3
Educação Infantil	-	-	14	-	-	-	12	12

Fonte: SEI Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais do Estado da Bahia.

A cidade abriga um *Campus* da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB, que oferece os cursos de graduação em Pedagogia, Zootecnia, Engenharia de Alimentos, Engenharia Ambiental e Química.

4.1- A escola estudada

Quadro 2- Características do Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães

Informações gerais	<p>Data de fundação: 1999.</p> <p>Atendimento: Ensino Médio - Formação Geral.</p> <p>Turno de maior índice de abandono (2004): Noturno.</p> <p>Turno de maior índice de repetência (2004): Noturno.</p> <p>Turno de maior índice de aprovação (2004): Vespertino.</p> <p>Plano de Desenvolvimento Escolar: A Escola possui Plano de Desenvolvimento Escolar - PDE desde 2000, sendo que este plano passa por um processo de avaliação e reformulação a cada dois anos.</p> <p>Instâncias de representação: Conselho de Escola, Conselho de Classe e Colegiado Escolar.</p>
Infra-estrutura	<p>Nº de salas: 12 salas de aulas.</p> <p>A escola ainda possui: biblioteca comunitária, quadra poliesportiva, pátio coberto, sala de vídeo, laboratório de informática, sala de arte, laboratório de ciências, sala de ensino de língua estrangeira, módulo administrativo (sala da direção, sala da vice-direção e sala da coordenação pedagógica), secretaria, sala de professores, auditório, refeitório, cozinha, almoxarifado e anfiteatro.</p>
Perfil do diretor	<p>Admissão por concurso público.</p> <p>Formação em Graduação em Pedagogia.</p>
Perfil dos vice-diretores	<p>Total: 03 vice-diretores, um atuando em cada turno.</p> <p>Forma de admissão: Um vice-diretor foi admitido por concurso, atuando também como professor na unidade escolar e, os outros dois foram admitidos por contrato.</p> <p>Formação: Os três possuem formação em nível superior, sendo um licenciado em História e, os outros dois, em Pedagogia.</p>
Perfil dos professores	<p>Total: 38 professores.</p> <p>Licenciados: 23 professores.</p> <p>Não licenciados: 15 professores.</p> <p>Forma de admissão: 23 professores admitidos por concurso público.</p> <p>Forma de admissão: 15 professores contratados por prazo determinado.</p>
Perfil dos coordenadores pedagógicos	<p>Total: 02</p> <p>Forma de admissão: Ambos foram admitidos por concurso público.</p> <p>Formação: Ambos são graduados em Pedagogia.</p>

Desempenho dos alunos em 2004	<p>Total de alunos matriculados: 1.567</p> <p>Alunos transferidos: 70</p> <p>Desistentes: 215 (percentual de desistência: 14,4%).</p> <p>Aprovados: 1.142 (percentual de aprovação: 76,2%).</p> <p>Reprovados: 140 (percentual de reprovação 9,4%).</p> <p>Os alunos são oriundos de famílias de classe popular. Os que são matriculados no noturno, em sua grande maioria, são alunos trabalhadores.</p>
--------------------------------------	---

Fonte: Secretaria e Direção da Unidade Escolar.

O trabalho de campo procurou atender ao objetivo maior que orientou esta investigação, *analisar o processo de organização do trabalho de coordenação pedagógica em uma escola pública no Estado da Bahia*. Nesse intuito, ao iniciar o processo de coleta de dados voltamos nossa atenção para a apreensão e compreensão das questões que problematizamos anteriormente; a análise do trabalho prescrito *versus* o trabalho realizado, as relações de poder, as concepções e as imagens acerca da ação do coordenador pedagógico. Utilizamos como instrumentos de coleta de dados, entrevistas, questionários e observações do cotidiano escolar. Esclarecemos que as observações do cotidiano escolar ofereceram subsídios para a análise dos dados obtidos através dos questionários e das entrevistas. No quadro abaixo apresentamos os sujeitos que foram estudados nesta investigação.

Quadro 3- Configuração da amostra dos sujeitos da pesquisa de campo realizada no Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães, por segmento.

Segmento	Total na Escola	Amostra (%)	Número de participantes
Equipe administrativa	1 Diretor 3 Vice-diretores	100	4
Equipe de coordenação pedagógica	2	100	2
Equipe de professores licenciados	23	30	7
Equipe de professores não licenciados *	15	30	5
TOTAL			18

Optamos por separar os professores em duas categorias, as dos licenciados e a dos não licenciados, levando em conta duas considerações: em primeiro lugar, os professores licenciados foram todos admitidos por concurso público, sendo efetivos na escola, ao contrário dos não licenciados, que possuem um vínculo temporário. Os primeiros também possuem, em sua grande maioria, carga horária maior, permanecendo mais tempo na escola. Em segundo lugar, levamos em consideração uma afirmação de uma das coordenadoras que disse que o trabalho da coordenação pedagógica é recebido de forma diferente pelos professores em função de seu vínculo com a escola. Achamos que seria oportuno dividir amostragem dos professores adotando como critério o vínculo com a escola e averiguar se esse fator interfere na maneira com que os professores concebem a coordenação pedagógica.

Esses sujeitos responderam a um questionário sobre as atribuições dos coordenadores pedagógicos prescritas no Estatuto do Magistério Público do Ensino Fundamental e Médio do Estado da Bahia, Lei nº 8.261, de 29 de maio de 2002. Eles foram questionados se o coordenador de seu turno de trabalho exerce cada uma das atribuições, com que frequência, em que período do ano e também sobre o grau de importância que conferem a cada uma das tarefas dos coordenadores pedagógicos. Esclarecemos que, quando um dos entrevistados, afirmou que o coordenador pedagógico não exercia determinada atribuição, ele não emitiu resposta quanto à frequência e ao período do ano, sendo considerado apenas sua resposta quanto à importância que confere à atribuição em questão. Esse questionário nos possibilitou verificar o nível de conhecimento acerca das atribuições e do papel do coordenador pedagógico na unidade escolar. Para análise dos dados adotamos como critério o confronto pela concordância ou discordância do que disseram o coordenador, o diretor, os vice-diretores e os professores.

Foram também realizadas entrevistas com esses mesmos sujeitos com o intuito de questioná-los acerca da atuação do coordenador pedagógico, do relacionamento interpessoal desse profissional com os sujeitos dos diferentes segmentos da escola, dos limites que percebem na prática do coordenador e das expectativas que possuem da coordenação pedagógica na escola. As informações obtidas foram analisadas qualitativamente buscando apreender e analisar as idéias centrais de cada segmento estudado que expressam a forma como concebem o trabalho do coordenador pedagógico.

Para fins de apresentação e discussão dos dados, optamos pela seqüência do questionário das atribuições legais do coordenador pedagógico, seguido dos depoimentos obtidos nas entrevistas. Dessa forma, apresentamos dados obtidos por um instrumento fechado e, ao mesmo tempo, temos a possibilidade de buscar esclarecimentos, confirmação ou confronto desses dados nas declarações das entrevistas, quando for necessário. A esse respeito, esclarecemos que as entrevistas não contemplavam as mesmas questões focalizadas no questionário. As entrevistas e os questionários possuíam objetivos diferentes, portanto, direcionados para apreensão de aspectos distintos da organização do trabalho da coordenação pedagógica. Nesta investigação, as entrevistas se caracterizaram com instrumento complementar de coletas de dados oferecendo subsídios para a compreensão das imagens e expectativas que os diferentes segmentos estudados possuem acerca da coordenação e das relações de poder que permeiam o fazer desses profissionais. Ao abordar essas temáticas, os depoentes ofereceram informações esclarecedoras de algumas questões específicas das atribuições legais, focalizadas, predominantemente, no questionário.

4.2- As atribuições legais do coordenador pedagógico na visão das equipes administrativa, de coordenação pedagógica e dos professores.

Os Gráficos apresentados a seguir condensam as respostas dos diferentes segmentos da escola no que dizem respeito às atribuições do coordenador pedagógico prescritas na lei 8.261, de 29 de maio de 2002.

Analisando o Gráfico 1, observamos que todos os sujeitos, dos três segmentos estudados, são concordantes quanto ao cumprimento do coordenador pedagógico de sua primeira atribuição.

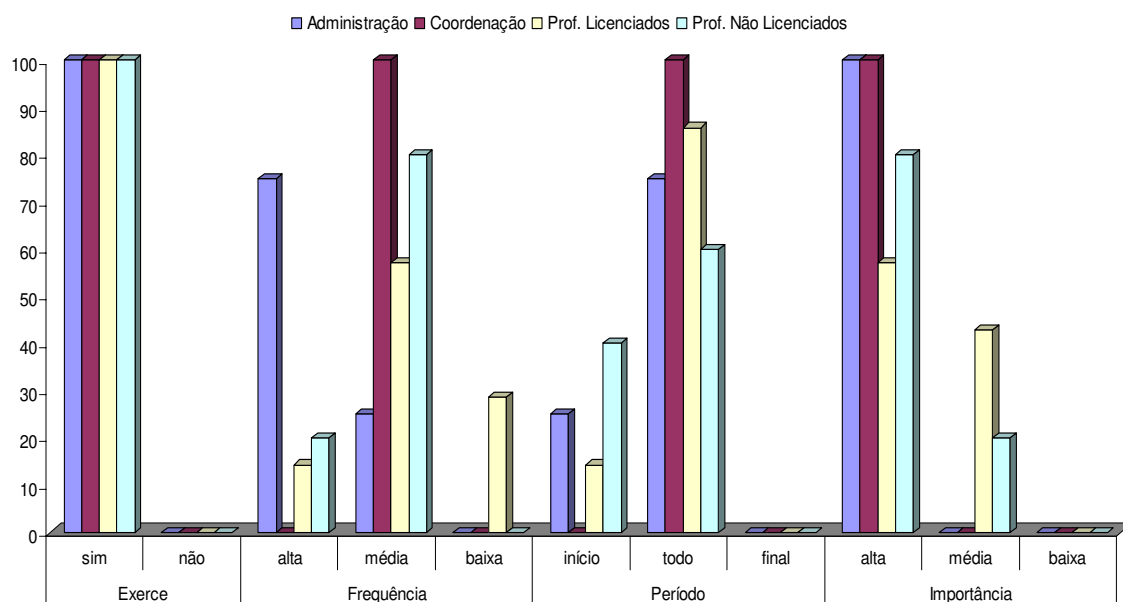


Gráfico 1 - Respostas em percentual das equipes: Administrativa, de Coordenação Pedagógica, de Professores Licenciados e de Professores Não Licenciados do CMLEM quanto à 1ª atribuição do Coordenador Pedagógico: "coordenar o planejamento e a execução das ações pedagógicas nas Unidades Escolares ou DIREC."

Questionados acerca da frequência e do período do ano no qual haveria maior empenho

do coordenador nessa tarefa, os sujeitos estudados apresentaram pontos de vista divergentes.

Segundo 75% dos membros da equipe administrativa, essa atribuição é exercida com alta

freqüência. Na percepção de 25% desse segmento, a freqüência é média. Esse grupo também apresentou posicionamento divergente quanto ao período do ano em que essa atribuição é exercida. Dos entrevistados, 25% apontaram o início e 75% declararam que o coordenador exerce essa atribuição ao longo do ano escolar. A equipe de coordenação pedagógica afirmou, de forma consensual, que é uma atribuição exercida com uma freqüência média, ao longo do ano escolar. Os integrantes da equipe dos professores licenciados apresentaram posicionamentos divergentes entre si, assim como do que disse a equipe de coordenação. Na perspectiva de 14,3% desse grupo, a freqüência é alta, para 57,1%, é média, e, para 28,6%, a freqüência é baixa. Esse grupo manteve, também, posicionamentos divergentes quanto ao período do ano no qual essa atribuição é exercida. Para 14,3% dos professores licenciados, o coordenador exerce essa atribuição no início do ano, e, para 85,7%, essa atribuição é exercida ao longo do ano escolar. Para 20% dos professores não licenciados a freqüência é alta, em contraposição a 80% que afirmaram que é uma atribuição exercida com média freqüência. Desse último grupo, 40% apontaram o início do ano e 60% afirmaram que o coordenador exerce essa atribuição ao longo do ano escolar.

Os sujeitos das equipes administrativa e de coordenação pedagógica afirmaram que conferem alta importância a essa atribuição. Aspecto interessante é o fato de alguns professores, das duas categorias, atribuírem um grau médio de importância a essa tarefa do coordenador, uma vez que se trata de uma atribuição bastante ampla e que justifica a própria existência do coordenador na unidade escolar. Afinal, o que faz o coordenador pedagógico na escola senão coordenar o processo de planejamento e a execução das ações pedagógicas.

Quanto à execução da segunda atribuição legal do coordenador pedagógico, articular a elaboração participativa do Projeto Pedagógico da Escola (Gráfico 2), não houve consenso

entre os depoentes. Segundo 50% dos sujeitos da equipe administrativa, essa tarefa é exercida pelos coordenadores. Entretanto, os coordenadores declararam que não têm exercido essa tarefa. Ainda assim, na perspectiva dos professores, das duas categorias, o coordenador cumpre com essa atribuição.

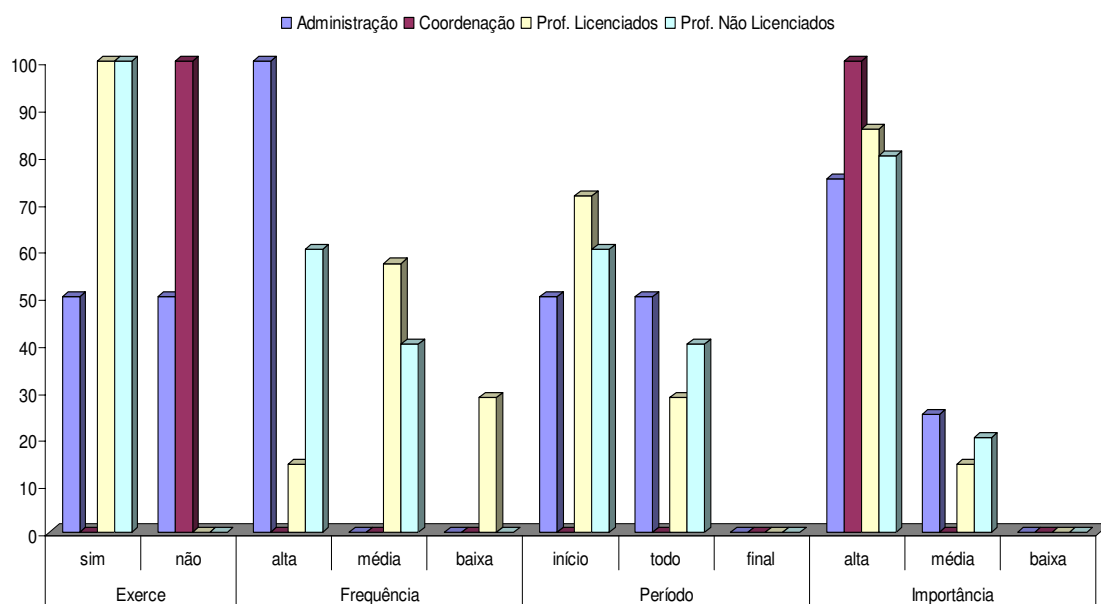


Gráfico 2 - Respostas em percentual das equipes: Administrativa, de Coordenação Pedagógica, de Professores Licenciados e de Professores Não Licenciados do CMLEM quanto à 2ª atribuição do Coordenador Pedagógico: *“articular a elaboração participativa do Projeto Pedagógico da Escola.”*

Também não houve consenso no que diz respeito à frequência e ao período do ano no qual haveria um maior empenho dos coordenadores nessa tarefa. Para a equipe administrativa,

a frequência é alta. Quanto ao período, 50% dos sujeitos desse grupo afirmaram que o coordenador exerce essa atribuição no início do ano, em contraposição, outros 50% afirmaram que essa atribuição é exercida ao longo do ano escolar. A equipe de coordenação, como declarou que não tem exercido essa atribuição, não se pronunciou quanto à frequência e ao período do ano. A respeito da frequência, 14,3% dos sujeitos da equipe dos professores licenciados declararam que é alta, ao passo que 57,1% declararam que é média e 28,6% afirmaram ser baixa. Quanto ao período do ano, 71,4% dos entrevistados desse grupo apontaram o início do ano e 28,6% disseram que se trata de uma atribuição exercida ao longo do ano escolar. Dos professores não licenciados, 60% percebem essa atribuição exercida com alta frequência e 40%, como uma atividade desenvolvida esporadicamente, com uma frequência média. Desse grupo, 60% apontaram o início do ano como o período de maior concentração do coordenador nessa tarefa em contraposição a 40% que não apontaram um período específico dedicado a essa atribuição, para esses últimos, o coordenador exerce essas atividades ao longo do ano escolar.

Quanto ao nível de importância que conferem a essa atribuição, 75% dos depoentes da equipe administrativa conferiram um nível alto, todos os sujeitos da equipe de coordenação também afirmaram ser alta a importância dessa atribuição, assim como 85,7% dos professores licenciados e 80% dos professores não licenciados. Pelo que podemos constatar, de um modo geral, essa é uma atribuição considerada de alta importância por todos os segmentos estudados. O fato de os coordenadores afirmarem que não vêm exercendo essa atribuição em contraposição às afirmações positivas dos outros segmentos, indica, no nosso entendimento, um possível desconhecimento das funções exercidas por esses profissionais na escola. Se os próprios sujeitos responsáveis pela execução de tal tarefa na escola afirmam que não exercem

essa tarefa, é, no mínimo, um equívoco dos outros depoentes perceberem essa atividade na prática do trabalho da coordenação pedagógica.

O Gráfico 3 retrata as respostas dos diferentes sujeitos estudados quanto ao cumprimento, à frequência, ao período do ano e ao nível de importância que conferem à terceira atribuição do coordenador pedagógico, qual seja: acompanhar o processo de implantação das diretrizes da Secretaria relativas à avaliação da aprendizagem e dos currículos, orientando e intervindo junto aos professores e alunos quando solicitado e/ou necessário.

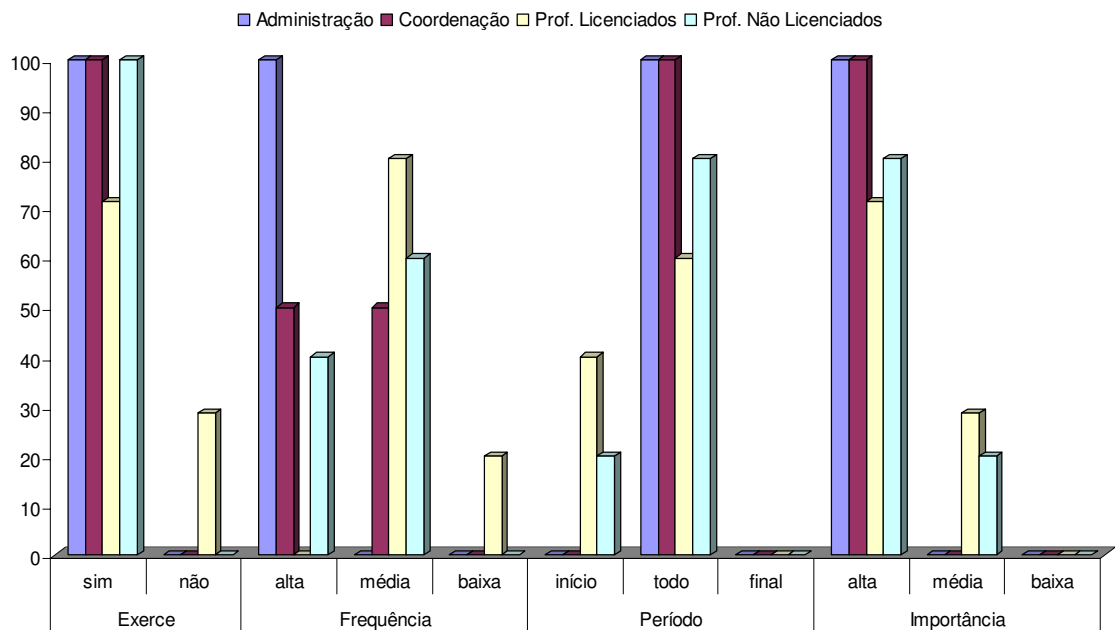


Gráfico 3 - Respostas em percentual das equipes: Administrativa, de Coordenação Pedagógica, de Professores Licenciados e de Professores Não Licenciados do CMLEM quanto à 3ª atribuição do Coordenador Pedagógico: *“acompanhar o processo de implantação das diretrizes da Secretaria relativas à avaliação da aprendizagem e dos currículos, orientando e intervindo junto aos professores e alunos quando solicitado e/ou necessário.”*

A Secretaria de Educação e Cultura do Estado da Bahia elaborou, em 1998, um documento intitulado: *Diretrizes de Avaliação do Processo Ensino Aprendizagem*, tomando

como fundamento os resultados obtidos através do *Programa Avaliando a Avaliação*. Este Programa teve como objetivo de estudo a revisão dos processos avaliativos, seus critérios e padrões estabelecidos, culminando na construção das Diretrizes de Avaliação que visava à implementação de mudanças de impacto na prática pedagógica. Tendo como foco principal a questão da avaliação, esse programa foi concebido a partir de constatações obtidas da análise da prática avaliativa das escolas. Esse diagnóstico apontava a existência de uma imprecisão conceitual sobre avaliação, o uso de critérios subjetivos e, até mesmo, recursos punitivos utilizados pela escola como também, o predomínio de uma visão reducionista da avaliação concebida e vivenciada como um momento estanque da ação educativa. Arelada a essas questões, o diagnóstico realizado pela Secretaria de Educação tornou evidente que, na concepção da escola, o aluno seria o responsável primeiro pelo seu malogrado desempenho escolar, o que eximia os profissionais da educação e a escola de qualquer responsabilidade a esse respeito. Essas constatações apontaram para a necessidade de se repensar a prática avaliativa desenvolvida nas escolas da Rede Estadual de Ensino Público e a construção de Diretrizes de Avaliação da Aprendizagem que superassem as lacunas detectadas nas práticas já cristalizadas no cotidiano das salas de aulas das escolas da Rede Estadual de Ensino Público.

Com esse intuito, chegam às escolas estaduais, em 1998, as *Diretrizes de Avaliação do Processo Ensino Aprendizagem*, trazendo em seu bojo as bases de uma nova prática avaliativa que deveria ser diagnóstica, processual/contínua, cumulativa e participativa/emancipatória. Essas diretrizes deveriam ser amplamente discutidas para que a comunidade escolar se apropriasse e as implementasse, ampliando a compreensão sobre avaliação a partir da vivência de uma outra perspectiva teórica.

No âmbito da unidade escolar, coube ao coordenador pedagógico acompanhar a implementação dessas diretrizes, assim como de todas as inovações curriculares e programas da política educacional da Secretaria Estadual de Educação, como determina a terceira atribuição legal.

Quando questionados se o coordenador pedagógico vem desempenhando essa tarefa, todos os sujeitos estudados das equipes administrativa, de coordenação e dos professores não licenciados declararam que ele vem cumprindo com essa atribuição. Dos professores licenciados, 28,6% declararam que o coordenador não cumpre essa tarefa.

As respostas dos sujeitos indicam que essa atividade é exercida com uma frequência média, não é uma tarefa exercida em intervalos pequenos, ocorre sim, em momentos pontuais, geralmente agendados nas reuniões. O único segmento que afirmou ser uma atividade exercida constantemente, com alta frequência, foi a equipe administrativa.

Quanto ao período do ano, a maioria dos sujeitos, apesar de não ser de forma consensual, declarou que se trata de uma atividade desenvolvida ao longo do ano letivo, sem que ocorra, predominantemente, no início ou final do ano escolar.

A equipe administrativa e de coordenação conferem alta importância a essa atribuição. Já a equipe dos professores, das duas categorias, dividiu suas opiniões a esse respeito, 71,4% dos licenciados e 80% dos não licenciados disseram que acham essa tarefa muito importante e, 28,6% dos professores licenciados e 20%, dos não licenciados, conferem uma importância média a essa atribuição.

Como podemos perceber a quarta atribuição do coordenador pedagógico, avaliar os resultados obtidos na operacionalização das ações pedagógicas, visando à sua reorientação,

está diretamente relacionada com a atribuição anterior. Vejamos como os sujeitos estudados se posicionaram quanto à execução dessa tarefa pelos coordenadores pedagógicos (Gráfico 4).

A equipe administrativa e de coordenação pedagógica foram concordantes que essa atribuição é exercida de forma efetiva pelos coordenadores na unidade escolar. Quanto à equipe de professores, 57,1% dos licenciados e 100% dos não licenciados também afirmaram que os coordenadores cumprem essa atividade.

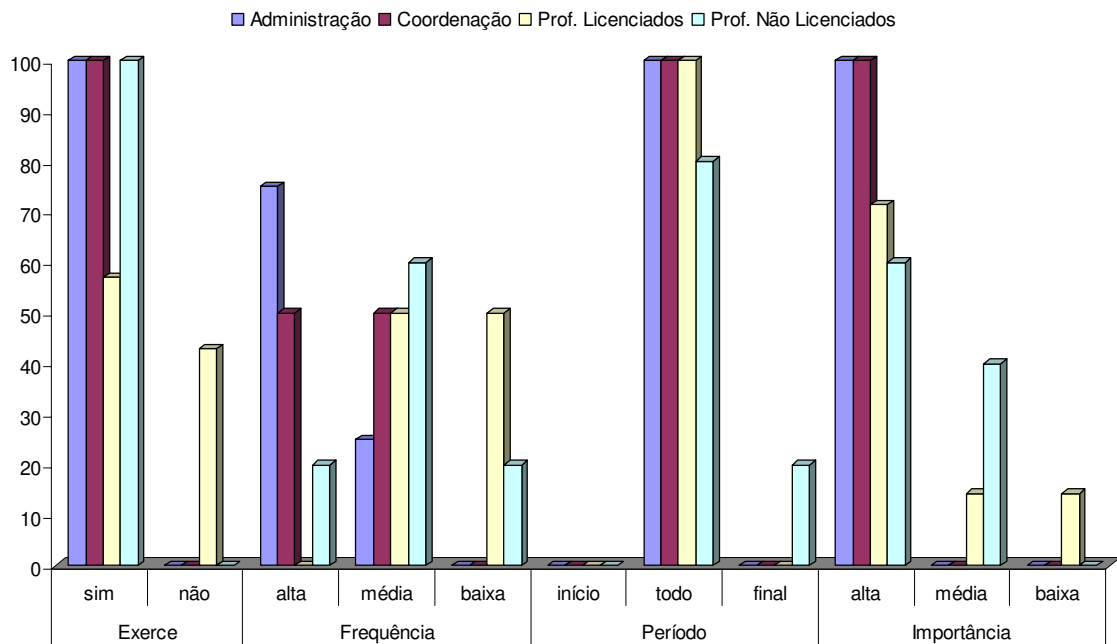


Gráfico 4 - Respostas em percentual das equipes: Administrativa, de Coordenação Pedagógica, de Professores Licenciados e de Professores Não Licenciados do CMLEM quanto à 4ª atribuição do Coordenador Pedagógico: ***“avaliar os resultados obtidos na operacionalização das ações pedagógicas, visando à sua reorientação.”***

As respostas dos sujeitos, quanto à frequência com essa tarefa é exercida pelo coordenador, apontam para uma percepção diferenciada de todos os segmentos. A equipe administrativa afirmou que se trata de uma atividade constantemente exercida; na sua concepção, a frequência é alta. Os coordenadores apresentaram respostas diferentes, um afirmou que a frequência é alta e o outro afirmou ser média a frequência com que executa essa tarefa. Já as respostas dos professores sinalizam que é uma atividade que se manifesta na prática do coordenador com uma frequência média; dos professores licenciados, 80% afirmaram ser média e 20% declararam ser baixa a frequência; dos professores não licenciados, 20% afirmaram ser alta, 60% disseram ser média e 20% garantiram que a frequência é baixa.

Quanto ao período do ano, as declarações dos sujeitos sugerem que se trata de uma atividade exercida no decorrer do ano letivo, não se manifestando de forma predominante nem no início, nem ao final do ano escolar. As equipes administrativas, de coordenação e dos professores licenciados declararam, de forma consensual, que os coordenadores executam essa atribuição ao longo do ano escolar, assim como 80% dos professores não licenciados. Apenas 20% dos professores não licenciados afirmaram que os coordenadores se encarregam dessa tarefa ao final do ano escolar.

Quando questionados sobre o nível de importância que conferem a essa atribuição legal do coordenador pedagógico, a maioria dos sujeitos declarou que atribui um nível alto de importância a essa tarefa, como indicam as suas respostas. As equipes administrativa e de coordenação pedagógica imprimem um nível alto de importância. Já as respostas da equipe de professores, embora apresentem opiniões diferentes, sinalizam que este segmento também atribui, de um modo geral, um nível de importância significativo. Dos professores licenciados,

71,4% conferem um nível alto de importância, seguidos de 14,3% que atribuem nível médio, e, o restante, 14,3% conferem um nível baixo de importância. Quanto aos professores não licenciados, também obtivemos respostas diferentes, 60% percebem essa atribuição com alta importância e 40% conferem um nível de importância média.

De acordo com o Art. 56º, da Lei 8.261, de 29 de maio de 2002, que dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público do Ensino Fundamental e Médio do Estado da Bahia, considera-se Atividade Complementar a carga horária destinada, pelos professores em efetiva regência de classe, com a participação coletiva dos docentes, por área de conhecimento, à preparação e avaliação do trabalho didático, às reuniões pedagógicas e ao aperfeiçoamento profissional, de acordo com a proposta pedagógica da unidade escolar. A participação de todos os docentes nas Atividades Complementares, em dia e hora determinados pela direção da unidade escolar é obrigatória, sendo essas atividades supervisionadas pelo coordenador pedagógico, sem prejuízo da carga horária destinada à efetiva regência de classe, conforme estabelece o Art. 57 da lei supracitada.

Atendendo a essa orientação legal, as Atividades Complementares, comumente chamadas de AC, são realizadas, na escola estudada, durante três dias da semana, sendo cada dia destinado a um grupo de professores de uma área de conhecimento específica, Humanas, Exatas e Linguagens.

Quando questionados acerca do cumprimento da quinta atribuição do coordenador, coordenar e acompanhar as atividades dos horários de Atividade Complementar (Gráfico 5), os sujeitos se posicionaram apresentando opiniões bem diferentes. Na concepção da equipe administrativa, os coordenadores têm exercido de forma efetiva essa atribuição. Os coordenadores apresentaram opiniões distintas: um afirmou que exerce, outro declarou que

não tem cumprido essa atividade. A maioria dos sujeitos da equipe de professores declarou que o coordenador tem acompanhado o AC. Dessa forma, dos professores licenciados, 85,7% afirmaram que o coordenador exerce, sendo que 14,3% revelaram que, na sua percepção, o coordenador não tem cumprido essa atribuição. Da mesma forma, 80% dos professores não licenciados afirmaram que o coordenador exerce essa atribuição, em contraposição a 20% que declaram o contrário.

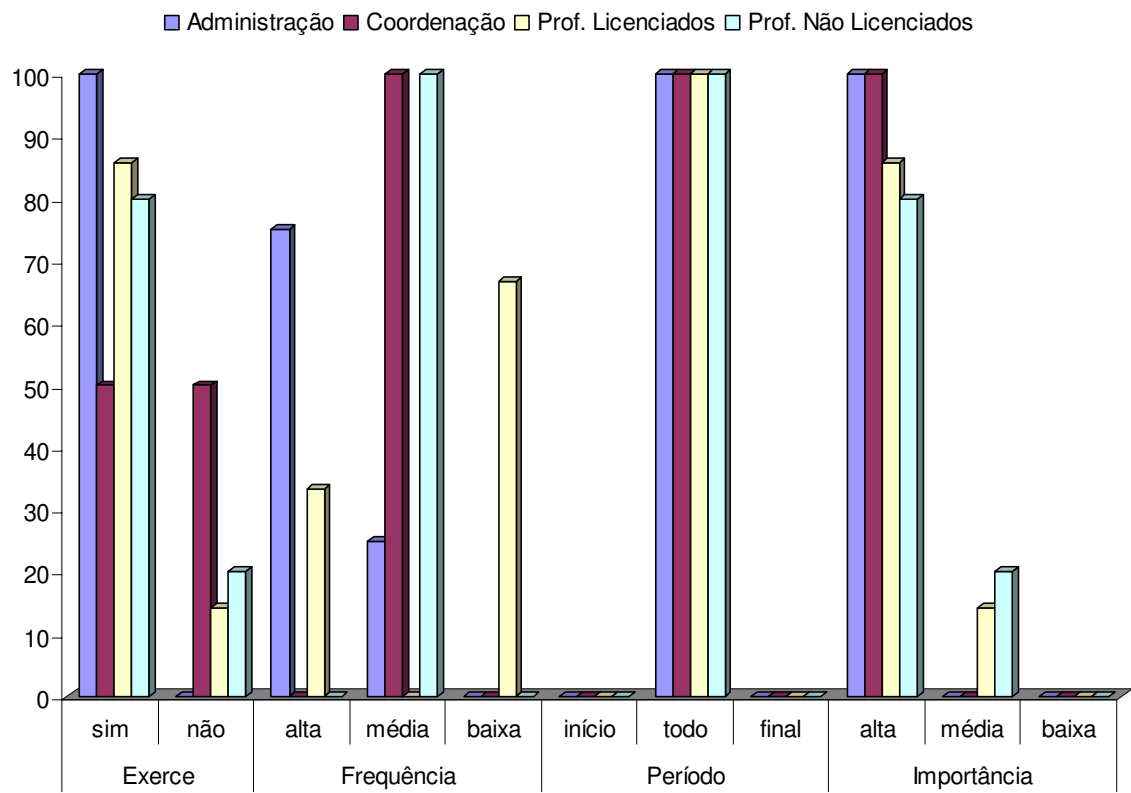


Gráfico 5 - Respostas em percentual das equipes: Administrativa, de Coordenação Pedagógica, de Professores Licenciados e de Professores Não Licenciados do CMLEM quanto à 5ª atribuição do Coordenador Pedagógico: *“coordenar e acompanhar as atividades dos horários de Atividade Complementar - AC em Unidades Escolares, viabilizando a atualização pedagógica em serviço.”*

Apesar dessa atribuição ter sua frequência semanal estabelecida no regimento da Escola, os sujeitos apresentaram opiniões bem distintas. Da equipe administrativa, 75% afirmaram que a frequência é alta, 25%, que é uma atividade exercida com uma frequência média. Na concepção dos coordenadores a frequência com que acompanham o AC é média. Da equipe de professores, obtivemos informações bem diversificadas. Dos professores licenciados, 33,3% afirmaram que a frequência é alta, seguidos de 66,7% que garantiram ser uma atividade que o coordenador exerce com uma frequência baixa. A esse respeito, os professores não licenciados garantiram, unanimemente, que a frequência com que o coordenador exerce essa atividade é média.

Todos os sujeitos dos segmentos estudados que declararam que o coordenador cumpre com essa atribuição foram concordantes quanto ao período. Segundo seus depoimentos, é no decorrer do período letivo que essa atividade é desenvolvida, não havendo concentração nem ao início, nem ao final do ano escolar.

De acordo com o Gráfico 5 podemos perceber que a grande maioria dos sujeitos dos segmentos estudados conceitua como de grande importância essa atribuição do coordenador pedagógico. Apresentamos a seguir alguns depoimentos, dos diferentes segmentos, quando questionados sobre a forma como são realizadas as reuniões de AC e quanto ao papel dos coordenadores no planejamento dos professores.

Os professores se reúnem e fazem os seus planejamentos semanais e a coordenadora pedagógica procura acompanhar dando suporte e fornecendo material a eles. Infelizmente, na minha visão, nós ainda não temos tido ACs satisfatórios, como nós, direção e coordenação pedagógica, gostaríamos de ter. Alguns professores até questionam: “a gente fica na escola durante quatro horas, para quê?” Eles não aproveitam esse tempo, que, na verdade, é um tempo rico, para que possam estar investindo na sua formação continuada. (Equipe administrativa).

Nesse depoimento, os professores foram apontados como elementos dificultadores do bom aproveitamento das reuniões de AC. Na concepção desse depoente da equipe administrativa, alguns docentes não percebem esse espaço como um momento de planejamento, estudos e reflexões sobre o trabalho pedagógico que desenvolvem.

A participação da coordenadora é freqüente, ela orienta, participa do planejamento e procura estar sempre acompanhando esse trabalho, para ajudar e facilitar o trabalho do professor. (Equipe administrativa).

Nós fazemos o AC por área de conhecimento e a coordenadora é que dá assistência nessas reuniões. Ela trabalha com os professores, acompanha o trabalho deles através do diário de classe, das conversas, faz questionamentos durante os planejamentos. Eles planejam por unidade como acompanhamento da coordenação. Ela fica dando alguma assistência, ouve, dá palpites e sugestões. Agora, na verdade, para ela acompanhar, mesmo, seria necessário mais de uma coordenadora. (Equipe administrativa).

Na visão da administração, de um modo geral, o coordenador tem conseguido acompanhar as Atividades Complementares, embora apontem algumas ressalvas, como percebemos nos depoimentos apresentados acima. Um aspecto limitador da prática do coordenador no que tange ao acompanhamento das Atividades Complementares é a sobrecarga de trabalho, como sinaliza esse último depoimento, no qual o entrevistado sugere a necessidade de mais um coordenador atuando por turno de trabalho.

A Equipe de coordenação pedagógica apresentou outros fatores limitadores do seu trabalho frente à coordenação das reuniões de Atividades Complementares, dentre as quais

podemos destacar: a dificuldade de horário compatível com o do professor; a resistência de alguns professores frente à intervenção da coordenação; outras atividades paralelas que acabam por absorver o tempo da coordenação; a presença de alguns professores não licenciados que, por não terem uma formação pedagógica, não conferem importância ao trabalho da coordenação. Vejamos o testemunho dos coordenadores pedagógicos:

Eu acho um entrave enorme a questão de coordenação de AC para o coordenador. E eu acho que a gente não consegue acompanhar os professores em horário de AC, principalmente, quando se trata de professores que optam pela reunião em turno oposto ao nosso. (Coordenadora pedagógica 1).

Na elaboração do plano é muito difícil a gente ser mais efetiva na participação por conta de resistência. Os professores questionam: “O coordenador sabe o que disse? Sabe o que de Física, sabe o que de Matemática?” Então é muito difícil. A gente tenta jogar uma coisinha aqui, uma coisinha ali. (Coordenadora pedagógica 2).

E têm alguns professores que, mesmo você sugerindo, eles não aceitam, não colaboram, apresentam mesmo uma certa resistência. Às vezes você opina: “Por que você não faz assim...?” Aí, o professor vai lá e faz tudo ao contrário. Ouve, discute com você, mas quando você observa o trabalho dele no dia-a-dia, não é aquilo que você discutiu, o que você sugeriu. (Coordenadora pedagógica 1).

Eu gostaria de acompanhar mais de perto e fazer o planejamento com ele, só que o meu tempo é mais absorvido com o trabalho com os alunos. (Coordenadora pedagógica 2).

Outro aspecto também é a minha disponibilidade, os professores estão trabalhando aqui, aí eu estou atendendo um aluno lá, que está com problema, atendendo não sei quem, conversando com a direção na secretaria. (Coordenadora pedagógica 1).

Também tem os professores não licenciados. Eu tenho professores da área de odontologia, da área de direito, temos professor zootecnista, entendeu? Isso não são todos os professores, tem professor de outras áreas que fazem um excelente trabalho. Mas, em compensação, tem outros que não dão aquela resposta desejada... (Coordenadora pedagógica 1).

Em seus depoimentos, os professores demonstraram opinião divergente daquela apresentada no questionário, quando a maioria afirmou que o coordenador acompanhava as

reuniões de AC. Os professores explicitaram uma certa insatisfação quanto à forma como têm sido conduzidas as reuniões de AC. Dos doze professores entrevistados, apenas três declararam aspectos positivos desse encontro, apontando a presença e o acompanhamento do coordenador pedagógico nos momentos de planejamento. Destes, dois professores são licenciados e o outro não é licenciado.

As reuniões de AC acontecem por área, os professores se reúnem, em seu turno, planejam as atividades semanais e sempre são supervisionadas pelo coordenador. Ele dá opinião, às vezes, acrescenta alguma coisa, sugere uma outra, mas, normalmente, você tem carta branca dentro do seu conteúdo, dentro do seu limite. (Professor licenciado 1).

Eu tenho um bom acompanhamento. Mas eu procuro as coordenadoras, o que facilita que elas tenham conhecimento do meu trabalho. Porque elas também fazem um trabalho paralelo junto aos alunos. Então é importante que haja esse casamento, que haja essa procura. (Professor licenciado 6).

Os professores contam os detalhes de seu trabalho para o coordenador pedagógico. Eles vão expondo as dificuldades e o coordenador vai interferindo, procurando sanar essas dificuldades. (Professor não licenciado 1).

Os demais professores não só enfatizaram suas insatisfações frente às reuniões do AC, como também apontaram a ausência do coordenador nessas reuniões. Nos relatos abaixo constatamos que os professores criticam ausência do coordenador, o que sugere, no nosso entendimento que, se as reuniões de AC ocorressem com o acompanhamento efetivo da coordenação, o trabalho pedagógico poderia ser melhorado, na perspectiva do professor. Alguns professores apontaram também a falta de integração entre os colegas da mesma área de conhecimento.

A gente percebe que a ausência do coordenador é quase cem por cento no planejamento nas reuniões de AC. Nós, professores, nos reunimos sozinhos. (Professor licenciado 2).

O coordenador pedagógico dificilmente está presente nesses momentos. Normalmente, a coordenadora está fazendo outros encaminhamentos em relação à dinâmica da própria escola, aliás, exerce muito mais um papel de acompanhamento nesse sentido do que aqui, presente, com a gente. (Professor licenciado 5).

A participação da coordenação no meu planejamento é baixa. As reuniões de AC deixam a desejar. Os colegas sempre estão juntos, mas a presença da coordenação não é muito percebida. (Professor licenciado 7).

Não há a participação da coordenadora. No início, quando eu entrei aqui, uma das coordenadoras chegou até mim e conversou, me pediu que mostrasse um plano de curso, um plano de aula e que passasse pra ela e me pediu, também, alguns projetos. Mas não tem esse acompanhamento semanal no dia do AC, isso não existe. (Professor não licenciado 2).

Os professores se reúnem e fazem o debate, com a participação, não integral, da coordenação. Eu acho que ela deveria estar presente assim... todo período, mas eu acredito que nem é pelo motivo da coordenação. (Professor não licenciado 3).

Na verdade, no ano passado, eu não participei de nenhum planejamento aqui na escola. Eu fazia planejamento, mas estava sempre buscando a sala da coordenadora, dizia como estava sendo o meu trabalho, porque eu não tive condição de participar. Mas eu participava a ela como era o trabalho e os resultados. (Professor não licenciado 4).

A reunião acontece uma vez por semana, durante quatro horas. E a participação do coordenador, com mais frequência, a gente tem mais no encontro do conselho de classe, aí a participação é ativa. (Professor não licenciado 5).

Eu vejo que o professor fica muito solto, não existe aquele acompanhamento direto da coordenação. O professor fica muito à vontade. A gente traz o trabalho nosso até de outras escolas para fazer aqui nos horários de AC. Mas não existe uma conversa direcionada à área, com os próprios colegas, estamos todos juntos aqui, mas não estamos debatendo nossos problemas de sala de aula. Eu não vejo o AC assim como coordenação, eu vejo como um horário vago, que obriga a gente estar aqui, é só isso.. Eu não vejo participação do coordenador, é quase ausente. (Professor licenciado 3).

Eu acho que os professores deixam o AC assim... mais para descanso mesmo. Eu acredito que o AC não é para isso. O AC deve ser para você

modificar as aulas, discutir sobre as dificuldades do aluno. É fazer uma integração entre os professores de diversas áreas, é fazer planejamentos, projetos. Nesse período que eu estou aqui, eu não vejo isso acontecer com frequência. (Professor não licenciado 3).

Como podemos perceber, nesses dois últimos relatos, os depoentes indicaram que o horário de AC é concebido, por alguns professores, como um horário vago, que pode ser preenchido até mesmo com atividades de outras escolas, isso em virtude do não envolvimento do coordenador. No entanto, deixam explícito também que têm consciência da forma como deveriam ser encaminhadas essas reuniões e para qual finalidade deveriam ser destinados esses momentos coletivos.

Um professor apontou a presença de professores não licenciados no quadro dos profissionais da escola, como um fator limitador do trabalho nas reuniões de AC. Na sua concepção, a falta de uma formação pedagógica é comprometedor do trabalho didático. A presença de professores não licenciados, admitidos por contrato temporário (REDA - Regime Especial de Direito Administrativo), foi também apontada pela equipe da coordenação como um fator limitador do trabalho didático, como percebemos em relato apresentado anteriormente.

Do tempo em que eu estou aqui, os nossos planejamentos são feitos por nós mesmos, independentes do AC, a comunicação lá mesmo a gente não tem. Por exemplo, aqui a gente não trabalha muito com o Programa Oficial de Ensino do Estado da Bahia, aquele das diretrizes... Aqui não se trabalha, cada um faz o seu planejamento. A maioria dos professores não é licenciada, e isso complica a situação. (Professor licenciado 4).

Diante desses depoimentos, percebemos que a equipe administrativa, de coordenação pedagógica e dos professores apresentam concepções bem distintas no que tange ao trabalho da coordenação no acompanhamento dos ACs, na escola. No nosso entendimento, a equipe

administrativa, mesmo indicando que essas reuniões poderiam ainda ser melhoradas, apresenta, uma visão mais positiva desse trabalho. Já as respostas da equipe de coordenação e de professores apontam para uma insatisfação frente a essas reuniões. Os primeiros reconhecem suas limitações declarando, principalmente, a falta de tempo e a resistência apresentada por alguns professores. Estes últimos se queixam e apontam a ausência dos coordenadores nos planejamentos. Diante dessas constatações, podemos inferir que há um desacordo na maneira pela qual os sujeitos dos segmentos estudados percebem essa questão. Isso pode ser um indicativo de falta de integração e, até mesmo, de comunicação entre os profissionais da escola.

A sexta atribuição legal do coordenador pedagógico prescreve a responsabilidade desse profissional em estimular, articular e participar da elaboração de projetos especiais junto à comunidade escolar (Gráfico 6).

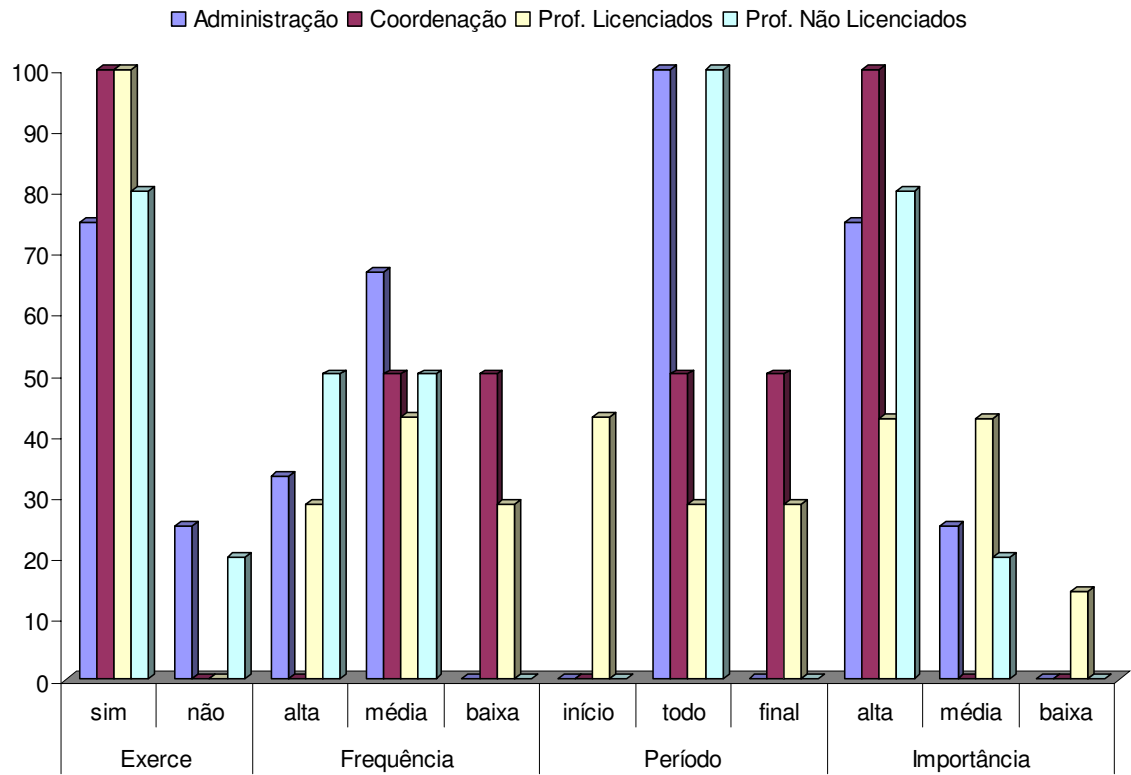


Gráfico 6 - Respostas em percentual das equipes: Administrativa, de Coordenação Pedagógica, de Professores Licenciados e de Professores Não Licenciados do CMLEM quanto à 6ª atribuição do Coordenador Pedagógico: ***“estimular, articular e participar da elaboração de projetos especiais junto à comunidade escolar.”***

Vejamos como se posicionaram os profissionais estudados quando questionados a respeito do desempenho dos coordenadores em atividades que se enquadram nessa atribuição.

Da equipe administrativa, 75% afirmaram que os coordenadores exercem tarefas dessa natureza, apenas um representante desse segmento declarou o contrário. A equipe de coordenação pedagógica afirmou que desenvolve iniciativas dessa natureza, apontando a Feira Cultural da escola, prevista no calendário escolar, como o momento oportuno para culminância desses trabalhos.

No ano passado a gente descobriu que a gravidez na adolescência aqui, em Itapetinga, superou a média nacional. A média nacional é 19%, a daqui foi 23%. A questão das doenças sexualmente transmissíveis, das doenças de pessoas de classe carente como a tuberculose, a AIDS e a própria gravidez precoce. Aí a gente pensou em fazer uma Feira voltada para essas questões. O tema da Feira Cultural, então, foi “Educação, saúde e cidadania. (Coordenadora Pedagógica 2).

A Feira Cultural é uma atividade que faz parte do PDE da escola e acontece todo ano. Vem uma verba específica para o evento. Toda a escola trabalha junto nesse projeto. Cada ano é uma temática... tem uma proposta, para esse ano, de fazer um trabalho de gestão ambiental. A idéia é essa, há uma grande expectativa nesse trabalho. (Coordenadora Pedagógica 1).

As coordenadoras apontaram dificuldades em conseguir articular o desenvolvimento de projetos envolvendo os professores e os alunos dos três turnos, assim como em obter a participação e a responsabilidade de todos os docentes na condução dos trabalhos.

Tive dificuldade de envolvimento do professorado. Inclusive teve uma sala que eu mesma fui ajudar e até avaliar, porque o professor não trabalhou com eles, não achou que era importante. Eu não poderia dizer “vá”, tem que participar... (Coordenadora Pedagógica 2).

A equipe administrativa foi apontada pela coordenação como responsável pela coordenação geral da Feira Cultural, ficando responsável pelo gerenciamento dos recursos financeiros e materiais para o desenvolvimento do evento.

Os professores reconheceram o envolvimento dos coordenadores no desenvolvimento de projetos especiais. Todos os professores licenciados e 80% dos não licenciados afirmaram ser uma atribuição cumprida pelo coordenador.

Quanto à frequência no exercício dessa atribuição, as respostas de todos os segmentos sinalizam que é uma atividade exercida com uma frequência, predominantemente, média. Podemos inferir que isso se deva ao fato de a comunidade escolar ter a clareza de que as atividades dessa natureza são realizadas na ocasião da Feira Cultural, prevista no calendário escolar.

Os coordenadores pedagógicos, quando questionados sobre a importância que conferem a essa atribuição legal, afirmaram que é uma tarefa de alta importância para o desenvolvimento do trabalho pedagógico da escola. Assim também se pronunciaram 75% da equipe administrativa. A esse respeito, os professores apresentaram pontos de vista divergentes; dos professores licenciados, 42,9% conferem um nível alto de importância, assim como 80% dos não licenciados. Na concepção de 42,9% dos professores licenciados e de 20% dos não licenciados é uma atividade de média importância e 14,3% dos licenciados afirmaram que é baixa a importância dessa atribuição. Diante do posicionamento dos professores, percebemos que é expressivo o percentual daqueles que vêem essa atribuição com média e baixa importância, talvez daí decorra o fato do não envolvimento de alguns professores, como foi mencionado pela equipe de coordenação.

Questionados acerca da sétima atribuição do coordenador pedagógico, elaborar estudos, levantamentos qualitativos e quantitativos indispensáveis ao desenvolvimento da escola, 75% da equipe administrativa afirmaram que os coordenadores têm desempenhado essa tarefa (Gráfico 7).

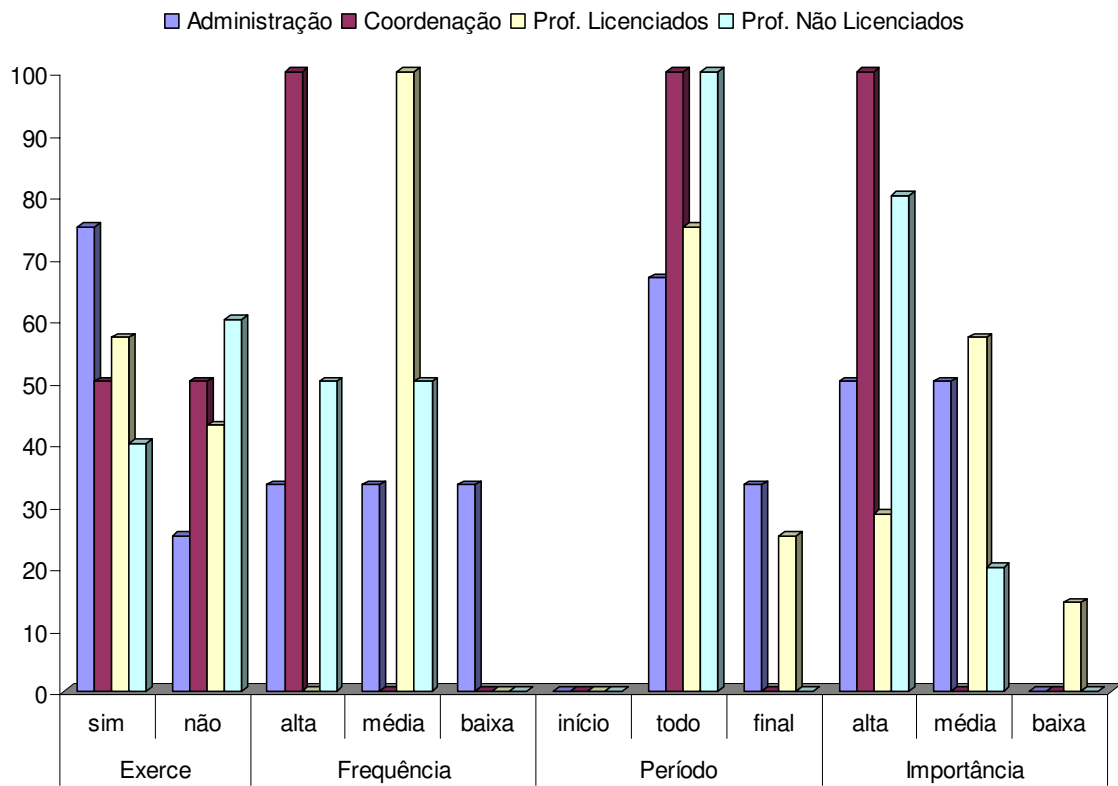


Gráfico 7 - Respostas em percentual das equipes: Administrativa, de Coordenação Pedagógica, de Professores Licenciados e de Professores Não Licenciados do CMLEM quanto à 7ª atribuição do Coordenador Pedagógico: *“elaborar estudos, levantamentos qualitativos e quantitativos indispensáveis ao desenvolvimento do sistema ou rede de ensino ou da escola.”*

A equipe de coordenação pedagógica apresentou posicionamento divergente sobre o exercício dessa atribuição. Um dos coordenadores disse que exerce essa atribuição e, o outro afirmou que não cumpre com essa prescrição legal. Esse fato demonstra certa falta de integração entre os sujeitos responsáveis pela coordenação do trabalho pedagógico, como também a ausência de uma proposta de trabalho que oriente as ações desses profissionais. A equipe de professores também apresentou posicionamentos divergentes, 57,1% dos licenciados e 40% dos não licenciados afirmaram que os coordenadores cumprem essa tarefa. No entanto, 42,9% dos professores licenciados e, 60% dos não licenciados declaram o contrário. Se analisarmos o segmento dos docentes desconsiderando essa classificação que adotamos, de licenciados e não licenciados, verificamos que, na concepção de 50% dos professores, os coordenadores têm elaborado estudos e levantamentos qualitativos e quantitativos do desempenho da escola, em contraposição, os outros 50%, não identificam essa tarefa no cotidiano dos coordenadores.

A respeito da frequência e do período do ano em que os coordenadores empreenderiam maiores esforços no exercício dessas atividades, os sujeitos que afirmaram que os coordenadores têm exercido essa atribuição também apresentaram posicionamentos divergentes.

Quanto à frequência, da equipe administrativa, 33,3% afirmaram ser alta, 33,3%, média, e 33,3%, baixa. O coordenador declarou ser uma atividade que ele exerce com uma frequência alta. Os professores licenciados foram unânimes em afirmarem que a frequência é

baixa, e, os não licenciados dividiram suas opiniões, 50% afirmaram ser alta, e 50% declararam que é uma atividade exercida esporadicamente, com uma frequência média.

Não houve consenso também no que diz respeito ao período do ano em que os coordenadores concentrariam sua atenção em atividades dessa natureza. Da equipe administrativa, 66,7% disseram que os coordenadores executam essas atividades ao longo no ano escolar, 33,3% apontaram o final do ano como o período de maior envolvimento do coordenador nessa tarefa. O coordenador afirmou que essa tarefa é exercida ao longo do ano escolar, não se concentrando em nenhum período específico. As respostas da equipe dos docentes sinalizam uma certa concordância com o que disse o coordenador, pois 75% dos professores licenciados e todos os não licenciados afirmaram que os coordenadores se encarregam dessas tarefas ao longo do ano escolar.

Os coordenadores afirmaram que conferem alto nível de importância a essa atribuição. Quando questionados a esse respeito, 50% da equipe administrativa declararam conferir um nível alto de importância e, 50%, revelaram que consideram média a importância dessa atribuição. Dos professores licenciados, 28,6% consideram essa atribuição de alta importância, 57,1%, média, e, 14,3% conferem baixa importância às tarefas dessa natureza.

A oitava atribuição legal do coordenador abre perspectivas para uma enorme gama de tarefas que podem ser desenvolvidas por esse profissional uma vez que envolve a elaboração, o acompanhamento e a avaliação de planos, programas e projetos voltados para o desenvolvimento da escola, em relação a aspectos pedagógicos, administrativos, financeiros, de pessoal e de recursos materiais. Essa prescrição legal sugere que essas tarefas sejam executadas em conjunto com a direção da unidade escolar.

Vejamos como os sujeitos se posicionaram quanto ao cumprimento dessa atribuição na escola (Gráfico 8). Na concepção de todos os sujeitos da equipe administrativa, os coordenadores têm exercido essa atribuição. A equipe de coordenação pedagógica apresentou posicionamento divergente; de acordo com um dos coordenadores, essa atribuição é exercida, o outro declarou que não exerce essa atribuição. Na perspectiva dos docentes, essa atribuição é exercida, visto que 71,4% dos professores licenciados e de todos os professores não licenciados, o coordenador, que atua no seu turno de trabalho, tem desenvolvido tarefas dessa natureza.

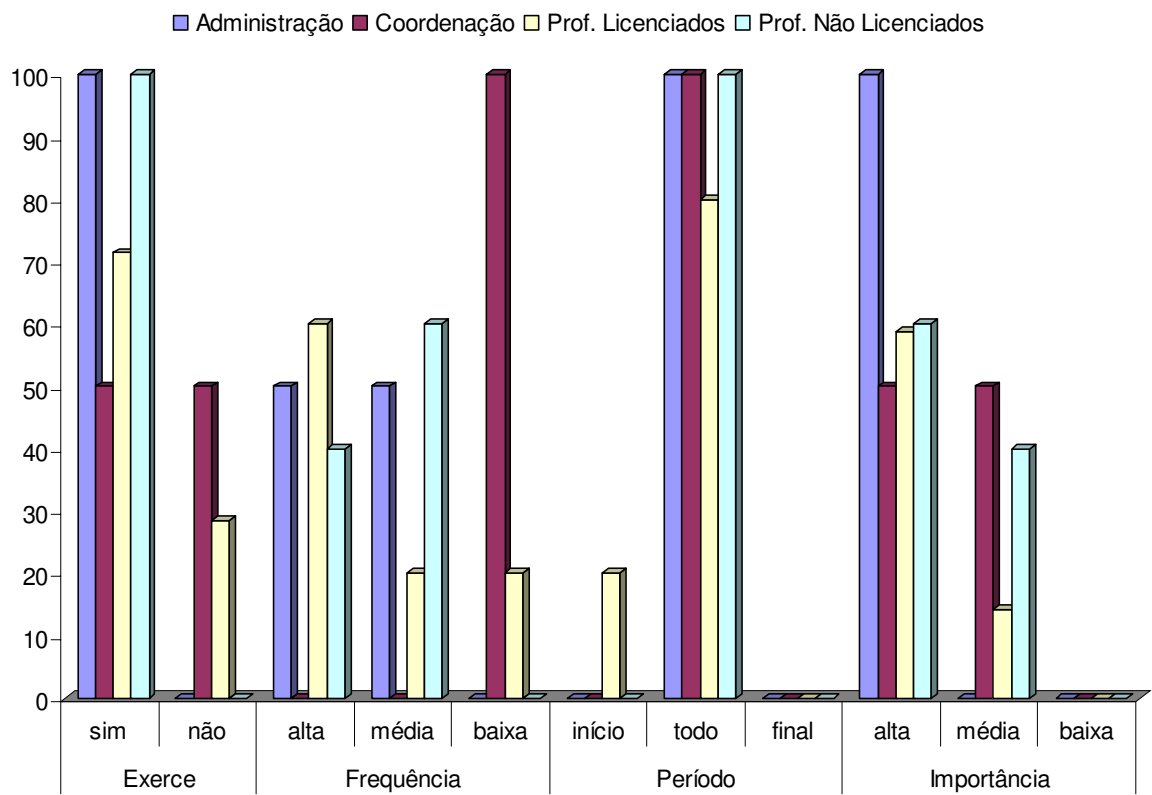


Gráfico 8 - Respostas em percentual das equipes: Administrativa, de Coordenação Pedagógica, de Professores Licenciados e de Professores Não Licenciados do CMLEM quanto à 8ª atribuição do Coordenador Pedagógico: ***“elaborar, acompanhar e avaliar, em conjunto com a Direção da Unidade Escolar, os planos, programas e projetos voltados para o desenvolvimento do sistema e/ou rede de ensino e de escola, em relação a aspectos pedagógicos, administrativos, financeiros, de pessoal e de recursos materiais.”***

Questionados a respeito da frequência com que os coordenadores desempenham essas tarefas, os sujeitos que afirmaram que os coordenadores exercem essa atribuição apresentaram os seguintes posicionamentos; de acordo com 50% do segmento administrativo, a frequência é alta, os outros 50% disseram que a frequência é baixa. O coordenador que afirmou que essa atribuição é exercida, disse que a frequência é baixa, pois se trata de atividades eventuais e que, embora a lei aponte vários aspectos como o financeiro, de pessoal e material, o seu trabalho fica centralizado no aspecto pedagógico. Em seu depoimento, declarou:

Isso acontece eventualmente. Mas não há o envolvimento do coordenador pedagógico com aspectos administrativos, financeiros, de pessoal e de recursos materiais. (Coordenadora Pedagógica 1).

A respeito da frequência, o segmento docente foi o que mais apresentou respostas divergentes entre si, como também, daquela apresentada pelo coordenador, 60% dos licenciados e 40% dos não licenciados afirmaram que a frequência é alta, 20% dos professores licenciados e 60% dos não licenciados afirmaram que a frequência é média e 20% dos licenciados disseram que é baixa.

As respostas dos diferentes segmentos sinalizam que é uma atividade que o coordenador executa no decorrer no ano letivo sem que haja uma concentração maior em determinado período do ano escolar. Apenas 20% dos professores licenciados apontaram o

início do ano como o período no qual os coordenadores se encarregariam com maior empenho de tarefas dessa natureza.

Na concepção da equipe administrativa, essa é uma atribuição de grande importância devendo, pois, ser efetivamente exercida pelos coordenadores. A equipe de coordenação pedagógica apresentou posicionamento divergente entre si, um coordenador confere alto nível de importância, e, na perspectiva do outro, essa atribuição possui um nível médio de importância. A maioria dos sujeitos do segmento docente confere um nível alto de importância, conforme podemos identificar em suas respostas, 85,7% dos professores licenciados e 60% dos não licenciados apresentaram esse ponto de vista. Em contraposição, na concepção de 14,3% dos professores licenciados e de 40% dos não licenciados, se trata de uma atribuição com média importância. Se desconsiderarmos a separação dos sujeitos por segmento, identificamos que 77,7% dos sujeitos estudados percebem essa atribuição como portadora de alto nível de importância, seguido de 22,3% que conferem um nível médio de importância.

O fato de essa atribuição ser percebida como importante para os sujeitos dos segmentos estudados, sugere que deveria haver maior envolvimento do coordenador em tarefas dessa natureza.

A nona atribuição do coordenador pedagógico, promover ações que otimizem as relações interpessoais na comunidade escolar, evidencia a preocupação com o bem estar dos profissionais da unidade escolar como um fator importante para o bom desempenho do trabalho educativo desenvolvido na escola. Na perspectiva do Estado, o coordenador pedagógico seria o ator responsável para estar promovendo ações com essa finalidade.

Questionados acerca do cumprimento dessa prescrição legal (Gráfico 9), 75% da equipe administrativa afirmaram que os coordenadores vêm exercendo essa atribuição. No entanto, a equipe de coordenação apresentou posicionamento divergente, um coordenador disse que exerce, o outro, afirmou que não desempenha essa atribuição. Da equipe dos professores licenciados, 28,6% afirmaram que os coordenadores exercem, seguidos de 71,4% que declararam o contrário. Os professores não licenciados afirmaram, de forma unânime, que essa tarefa é exercida.

Quanto à frequência e ao período do ano, percebemos que essa tendência de apresentar respostas divergentes permanece. Da equipe administrativa, 66,7% declararam ser alta e, 33,3%, afirmaram ser média a frequência com que os coordenadores se dedicam a essa atribuição. O coordenador que afirmou que exerce essa atribuição declarou que desenvolve essas atividades constantemente, sendo, portanto, de alta frequência. Da equipe dos professores licenciados, 50% declararam ser média, e, 50%, afirmaram ser baixa a frequência. Dos professores não licenciados, 25% declararam ser alta e, 75% afirmaram ser média. Percebemos pelas respostas da equipe docente que, na concepção da maioria dos professores, atividades com essa finalidade são desenvolvidas com uma frequência média.

Quanto ao período, as respostas dos diferentes segmentos indicam que os coordenadores exercem essas atividades ao longo do ano escolar, não havendo um momento específico. Contudo, esse não é um ponto de vista consensual, visto que 50% dos professores licenciados apontaram o final do ano como o momento de maior concentração do coordenador em atividades dessa natureza.

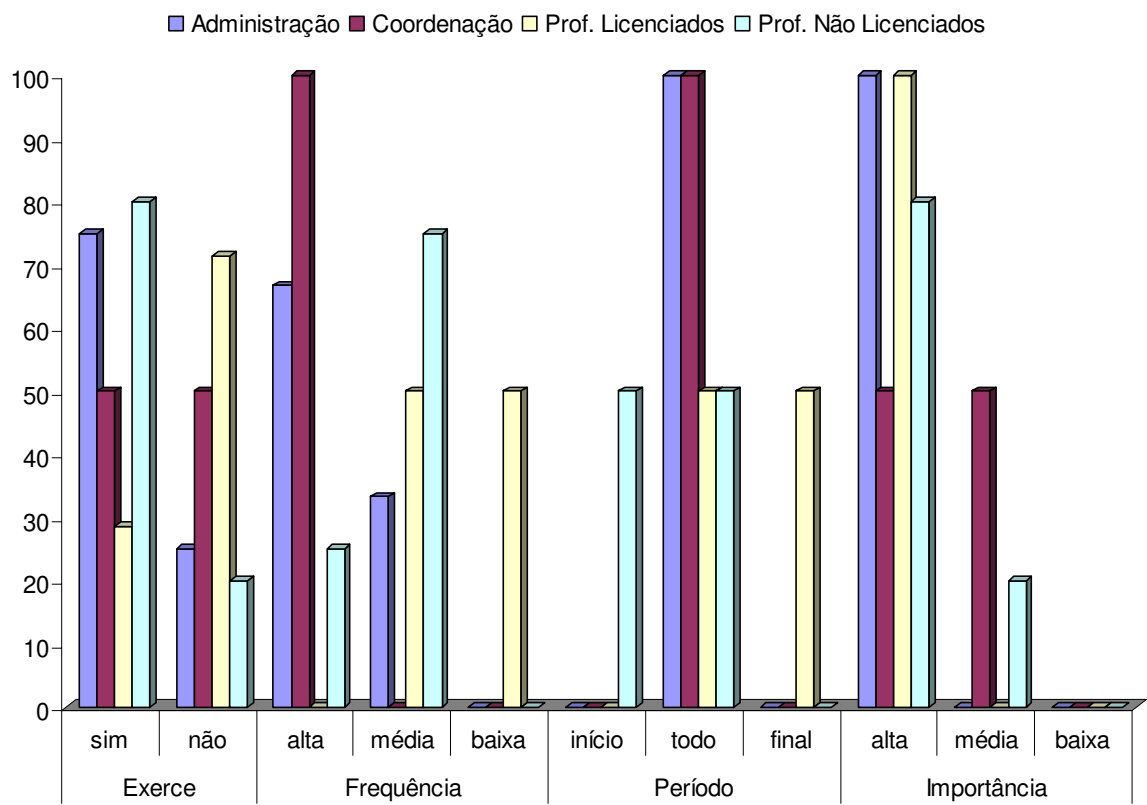


Gráfico 9 - Respostas em percentual das equipes: Administrativa, de Coordenação Pedagógica, de Professores Licenciados e de Professores Não Licenciados do CMLEM quanto à 9ª atribuição do Coordenador Pedagógico: *“promover ações que otimizem as relações interpessoais na comunidade escolar.”*

Avaliando a importância dessa atribuição todos os sujeitos da equipe administrativa conferiram um nível alto de importância. A equipe de coordenação apresentou respostas divergentes. Na concepção de um dos coordenadores essa atribuição é importante, o outro, compreende ações dessa natureza como portadoras de um nível médio de importância. Todos os professores licenciados conferem um nível alto de importância, assim como 80% dos não licenciados.

A décima atribuição do coordenador sugere que esse profissional seja um interlocutor entre as determinações da Secretaria Estadual de Educação e os profissionais da unidade escolar. Para exercer essa atribuição, o coordenador deveria estar sempre bem informado acerca das informações oriundas do órgão central e a ele caberia a tarefa não só de divulgar e analisar essas instruções e/ou projetos, como também promover ações no sentido de estar atendendo e implementando-os, quando for o caso.

Na perspectiva de 75% dos integrantes da equipe administrativa, os coordenadores têm exercido essa atribuição. A equipe de coordenação afirmou, de forma consensual, que tem exercido essa atribuição. Em contrapartida, os professores apresentaram um julgamento divergente da coordenação, sendo que, apenas 14,3% dos licenciados e 60% dos não licenciados afirmaram que o coordenador de seu turno desenvolve atividades que se enquadram nessa atribuição.

Quanto à frequência com que os coordenadores exercem essas atividades, se observarmos o Gráfico 10, percebe-se que as respostas dos diferentes segmentos, apesar de

apresentarem divergências, indicam que é uma atividade exercida com uma frequência média, visto que foi a alternativa mais apontada pelos sujeitos estudados.

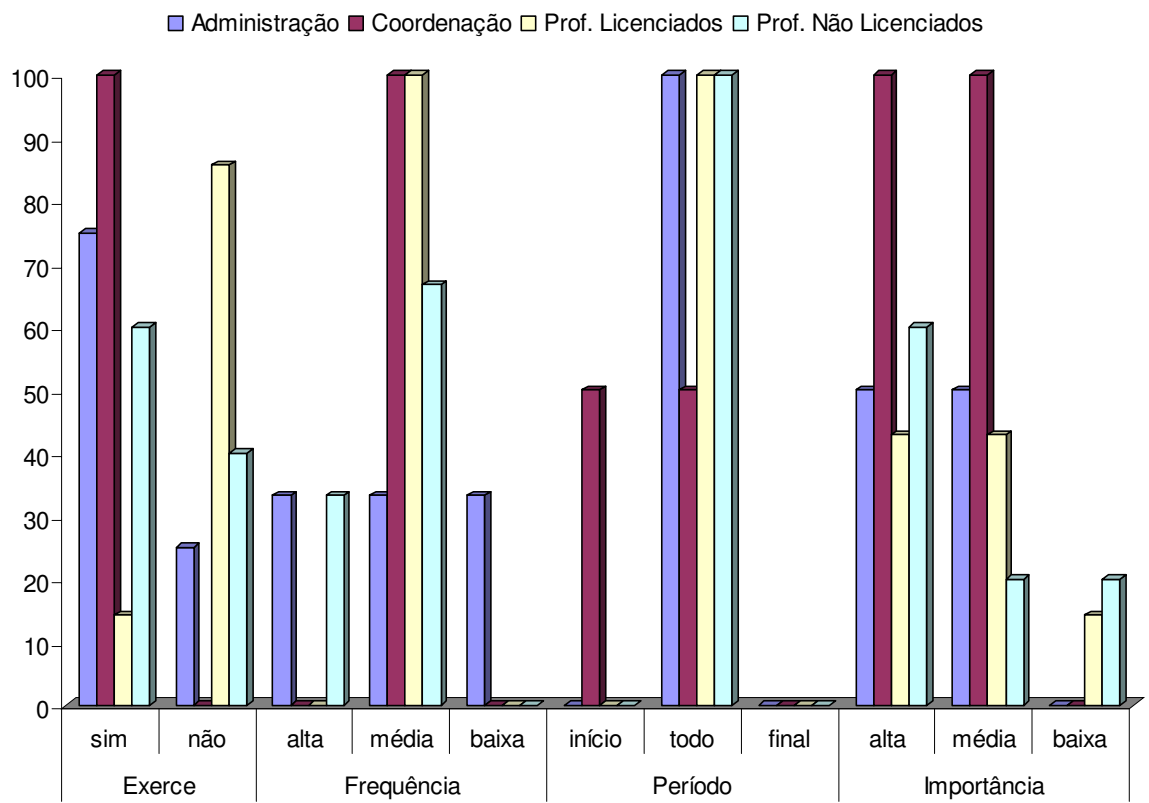


Gráfico 10 - Respostas em percentual das equipes: Administrativa, de Coordenação Pedagógica, de Professores Licenciados e de Professores Não Licenciados do CMLEM quanto à 10ª atribuição do Coordenador Pedagógico: *“divulgar e analisar, junto à comunidade escolar, documentos e projetos do Órgão Central, buscando implementá-los nas Unidades Escolares, atendendo às peculiaridades regionais.”*

Da mesma forma, percebemos que, na concepção da maioria dos sujeitos, os coordenadores exercem essa atribuição no decorrer do ano escolar. A respeito do período do ano, chama à atenção o fato de um dos coordenadores apontar o início do ano como o momento onde haveria maior concentração de esforços em atividades dessa natureza.

Questionados acerca do nível de importância que atribuem a essa função do coordenador, a equipe administrativa dividiu sua opinião, 50% afirmaram que conferem um nível alto e, 50%, um nível médio de importância. Já os coordenadores percebem essa atribuição com alto nível de importância. A equipe dos professores foi a que mais apresentou opiniões divergentes, tanto entre si, quanto do que disse a coordenação. Dos professores licenciados, 42,9% conferem alto nível de importância, 42,9%, média e 14,3% disseram ser uma atribuição de baixa importância. Da equipe de professores não licenciados, 60% conferem alto nível de importância, 20% média e 20% disseram ser uma atribuição de baixa importância.

O Gráfico 11 retrata as respostas dos diferentes sujeitos estudados quanto ao cumprimento, à frequência, ao período do ano e ao nível de importância que conferem à 11ª atribuição do coordenador pedagógico, que determina que cabe a esse profissional analisar os resultados de desempenho dos alunos, visando à correção de desvios no planejamento pedagógico.

Todos os sujeitos, dos diferentes segmentos, afirmaram que os coordenadores pedagógicos têm realizado estudos sobre os resultados de desempenho dos alunos, visando à correção de desvios no planejamento pedagógico, como prescreve a décima primeira atribuição. Esse dado parece relevante, pois se trata da segunda atribuição sobre a qual todos os sujeitos estudados apresentaram um julgamento consensual a respeito do seu cumprimento pelo coordenador pedagógico, sendo precedida, neste aspecto, apenas pela 1ª atribuição.

Se houve concordância quanto ao cumprimento da atribuição, não percebemos essa tendência em relação à frequência. Da equipe administrativa, 75% afirmaram ser alta a frequência com que o coordenador se dedica a essa tarefa. No entanto, na percepção dos 25% restantes, a frequência é média. Não houve concordância também nas respostas da equipe de coordenação pedagógica, um dos sujeitos afirmou ser uma atividade exercida constantemente, portanto de alta frequência e, o outro, disse que exerce essa atribuição esporadicamente, com uma frequência média.

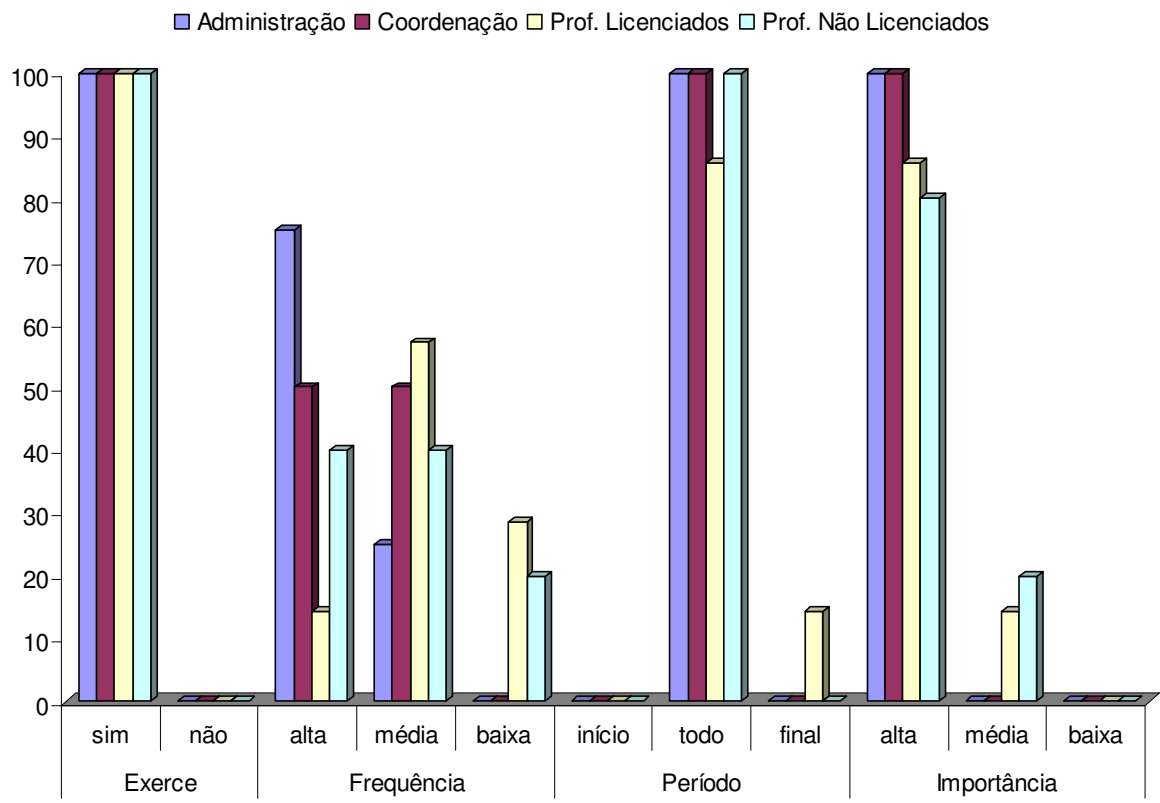


Gráfico 11 - Respostas em percentual das equipes: Administrativa, de Coordenação Pedagógica, de Professores Licenciados e de Professores Não Licenciados do CMLEM quanto à 11ª atribuição do Coordenador Pedagógico: *“analisar os resultados de desempenho dos alunos, visando à correção de desvios no planejamento pedagógico.”*

As respostas da maioria dos sujeitos entrevistados indicam que os coordenadores exercem essa atividade no decorrer do ano escolar, apenas um professor licenciado apontou o final do ano como o momento de maior concentração dos coordenadores nessas tarefas.

A maioria dos sujeitos entrevistados confere alto nível de importância a essa atribuição. Todos os sujeitos da equipe administrativa e de coordenação pedagógica, bem como 85,7% dos professores licenciados e 80% dos não licenciados declararam que conferem alto nível de importância a essa atribuição. Na avaliação de 14,3% dos professores licenciados e de 20% dos não licenciados, essa atribuição possui um nível médio de importância.

A décima segunda atribuição legal do coordenador pedagógico determina que esse profissional deve propor e planejar ações de atualização e aperfeiçoamento de professores e técnicos, visando à melhoria de desempenho profissional. Questionados acerca do cumprimento dessa atribuição (Gráfico 12), 25% da equipe administrativa afirmaram que os coordenadores exercem essa tarefa, 75% declararam que, na sua percepção, os coordenadores não exercem essa atividade na unidade escolar. A equipe de coordenação apresentou posicionamento divergente, uma das coordenadoras afirmou que exerce essa atribuição e, a outra, declarou o contrário. Na percepção de 14,3% dos professores licenciados, os coordenadores exercem. Entretanto, 85,7% declararam que não percebe essa função no cotidiano da coordenação pedagógica. Dos professores não licenciados, 60% afirmaram que os coordenadores exercem, e 40%, declararam o contrário.

Os sujeitos que declararam que os coordenadores têm exercido essa atribuição, quando questionados sobre a frequência, posicionaram-se da seguinte maneira: todos os integrantes da equipe administrativa, assim como todos os da coordenação afirmaram ser baixa. A equipe de professores licenciados declarou ser alta e todos os professores não licenciados declararam que a frequência com que os coordenadores se dedicam a essa atribuição é média. Percebemos o quão divergente é o ponto de vista dos sujeitos dos diferentes segmentos em relação à frequência com que o coordenador exerce essa atribuição.

Quanto ao período, na concepção dos sujeitos da equipe administrativa e docente, é, no decorrer do ano letivo, que os coordenadores se dedicam a essa atribuição. Contudo, o coordenador que afirmou exercer essa atribuição apontou o início do ano como o período em que desenvolve atividades com essa finalidade.

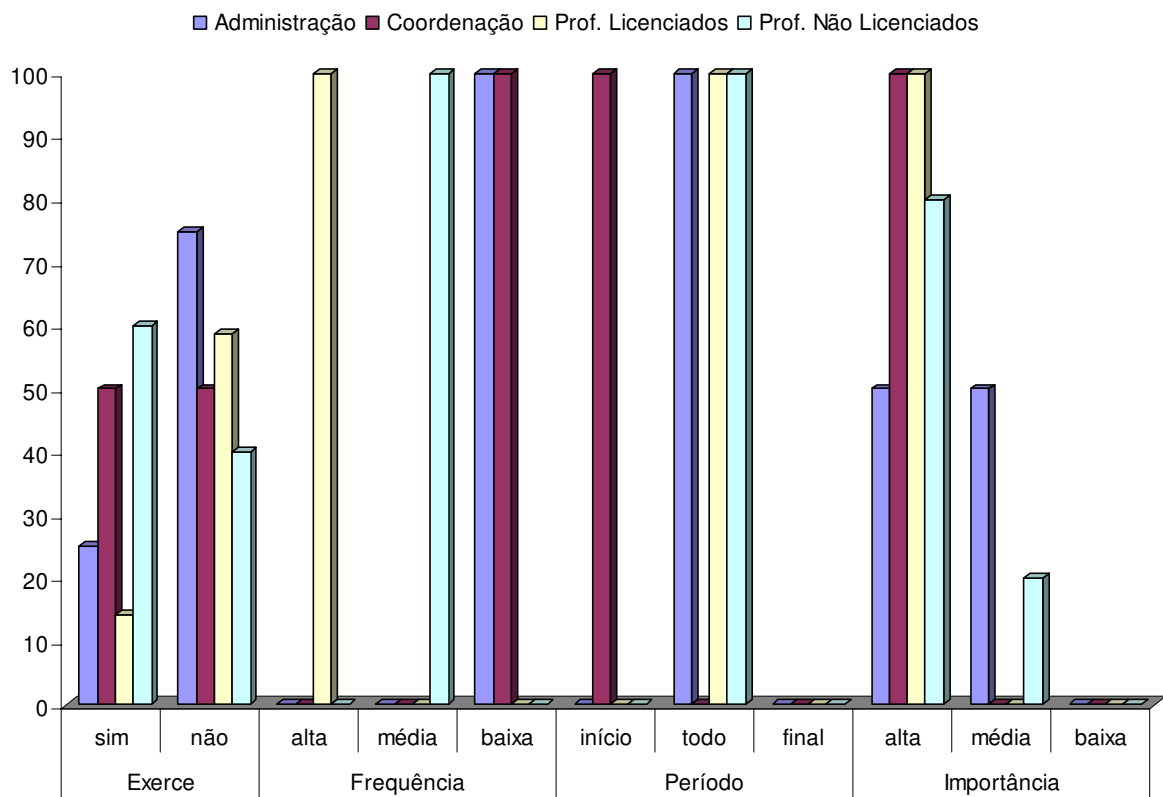


Gráfico 12 - Respostas em percentual das equipes: Administrativa, de Coordenação Pedagógica, de Professores Licenciados e de Professores Não Licenciados do CMLEM quanto à 12ª atribuição do Coordenador Pedagógico: ***“propor e planejar ações de atualização e aperfeiçoamento de professores e técnicos, visando à melhoria de desempenho profissional.”***

Questionados sobre o nível de importância que conferem a essa atribuição, 50% da equipe administrativa disseram ser atividades de alta importância, sendo que, os 50% restantes, conferem um nível médio de importância. No julgamento da equipe de coordenação, trata-se de uma atribuição com alto nível de importância. Da mesma forma foi o posicionamento dos professores licenciados. Entretanto, da equipe de professores não licenciados, 80% conferem nível alto de importância, e, na concepção de 20% desse segmento, trata-se de uma atribuição de média importância.

A décima terceira atribuição do coordenador determina que esse profissional deve conceber, estimular e implantar inovações pedagógicas, assim como divulgar as experiências de sucesso, promovendo o intercâmbio entre unidades escolares.

Quando questionada acerca do cumprimento dessa atribuição pela coordenação pedagógica (Gráfico 13), 25% da equipe administrativa afirmaram que os coordenadores têm exercido atividades dessa natureza, 75% dos sujeitos dessa mesma equipe declararam o contrário. A equipe de coordenação pedagógica disse que não exerce essa atribuição. A equipe dos professores licenciados afirmou, de forma unânime, que os coordenadores não cumprem essa atribuição. Já na equipe professores não licenciados não houve consenso, 20% dos entrevistados afirmaram que os coordenadores exercem essa função e 80% apresentaram

posicionamento contrário, na percepção desses sujeitos, os coordenadores não têm exercido essa atribuição.

Todos os sujeitos que declararam que os coordenadores têm exercido essa atribuição foram questionados sobre a frequência e o período do ano no qual esses profissionais se dedicam a atividades referentes a essa atribuição legal. Na percepção da equipe administrativa, a frequência com que os coordenadores desenvolvem atividades dessa natureza é alta. Esse grupo não apontou um período específico; na sua percepção, os coordenadores cumprem com essa atribuição ao longo do ano escolar. A equipe de coordenadores pedagógicos, assim como a equipe dos professores não licenciados, não se manifestou a esse respeito, uma vez que afirmaram, anteriormente, que essa atribuição não é desenvolvida na escola pelos profissionais da coordenação pedagógica. A equipe de professores não licenciados afirmou que a frequência é baixa e apontou o final do ano escolar como o período de maior concentração nessa atribuição.

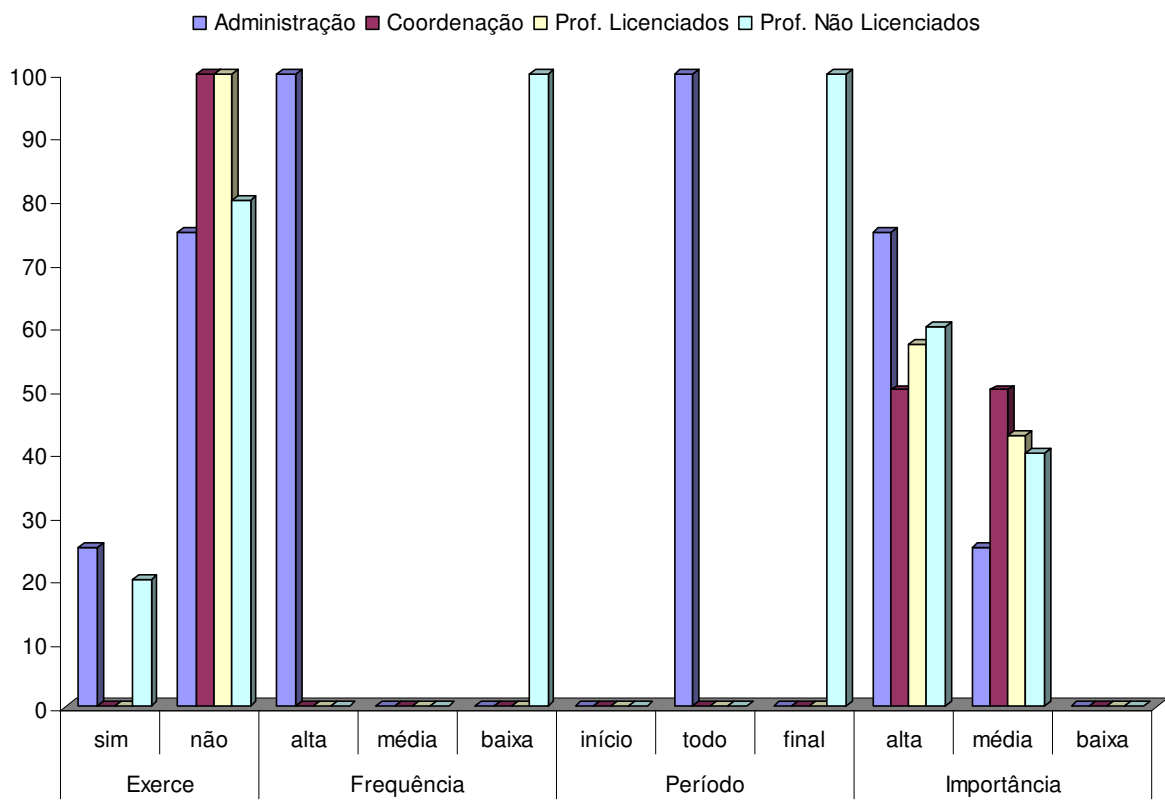


Gráfico 13 - Respostas em percentual das equipes: Administrativa, de Coordenação Pedagógica, de Professores Licenciados e de Professores Não Licenciados do CMLEM quanto à 13ª atribuição do Coordenador Pedagógico: ***“conceber, estimular e implantar inovações pedagógicas e divulgar as experiências de sucesso, promovendo o intercâmbio entre unidades escolares.”***

Chama a atenção o fato de que, mesmo quando a própria equipe de coordenação, responsável pela execução dessas atribuições, afirma não exercer determinada atribuição, como é o caso dessa, há sujeitos que percebem de outra forma, afirmam que identificam essas tarefas na prática da coordenação e ainda conseguem precisar o período do ano e a frequência com que essa atribuição é exercida.

Quando questionados sobre o nível de importância que conferem a esse preceito legal, os sujeitos, dos diferentes segmentos, apresentaram pontos de vista bem divergente. Na percepção de 75% da equipe administrativa, trata-se de uma atribuição com alto nível de importância, 25% desse mesmo segmento conferem um nível médio de importância a atividades dessa natureza. A esse respeito, na equipe de coordenação também percebemos esse dissenso, 50% afirmaram conferir alto nível de importância, sendo que, na percepção dos outros 50%, trata-se de uma atribuição com nível médio de importância. Para 57,1% dos professores licenciados é alta a importância dessa atribuição, todavia, 42,9% dos sujeitos desse grupo conferem um nível médio de importância a essa atribuição. Na equipe dos professores não licenciados, 60% declararam conferir a essa atribuição legal um alto nível de importância e 40% afirmaram ser uma atribuição de média importância.

A décima quarta atribuição orienta o trabalho do coordenador pedagógico com os discentes no sentido de estar identificando, orientando e encaminhando, para serviços

especializados, os alunos que apresentarem necessidades de atendimento diferenciado. O texto legal não apresenta maiores esclarecimentos sobre quais necessidades se refere. É importante salientar que não identificamos, na escola, nenhum tipo de serviço especializado, o que nos leva a crer que, quando houvesse algum encaminhamento dessa natureza, seria para outra instituição ou órgão externo.

Quando questionados se os coordenadores pedagógicos têm exercido essa atribuição legal (Gráfico 14), 50% da equipe administrativa afirmaram que sim. Entretanto, outros 50% declararam o contrário. A equipe de coordenação declarou que não tem exercido essa atribuição. Contudo, da equipe dos professores licenciados, 42,9% disseram que os coordenadores exercem essa atribuição e, 57,1% apresentaram opinião concordante com a equipe de coordenação, para eles, os coordenadores não exercem essa atribuição. Já da equipe dos professores não licenciados, 80% afirmaram que essa atribuição é exercida pelos coordenadores, em contraposição a 20% que manifestaram posição contrária.

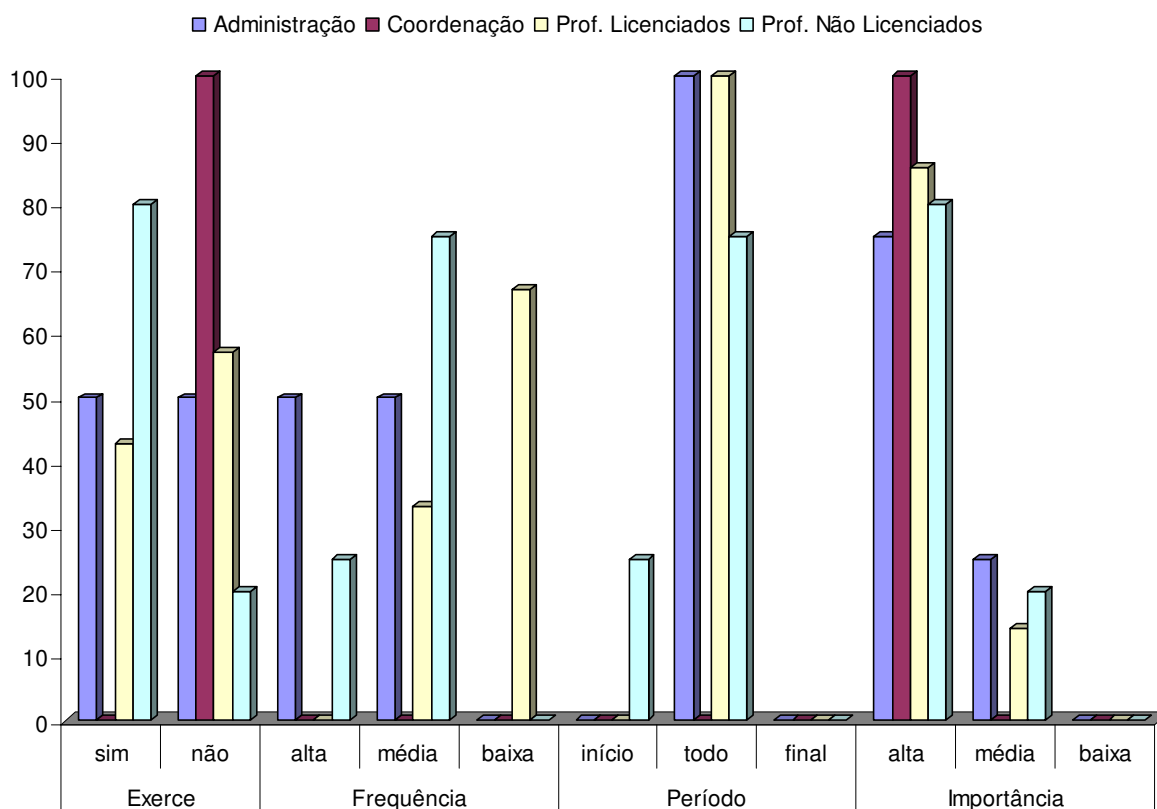


Gráfico 14 - Respostas em percentual das equipes: Administrativa, de Coordenação Pedagógica, de Professores Licenciados e de Professores Não Licenciados do CMLEM quanto à 14ª atribuição do Coordenador Pedagógico: "identificar, orientar e encaminhar, para serviços especializados, alunos que apresentem necessidades de atendimento diferenciado."

Questionados a respeito do período e da frequência com que os coordenadores desempenham essas tarefas, os sujeitos que afirmaram que os coordenadores exercem essa atribuição apresentaram os seguintes posicionamentos: na percepção de 50% do segmento administrativo, a frequência é alta, os outros 50% disseram que a frequência com que os coordenadores exercem atividades dessa natureza é média, e, todos foram concordantes quando não apontaram um momento específico de realização dessa atribuição. Na opinião da equipe administrativa, os coordenadores desenvolvem as atividades referentes à décima quarta atribuição legal ao longo do ano escolar. A equipe de coordenadores pedagógicos não se

manifestou acerca da frequência e do período do ano, pois havia declarado, anteriormente, que não exercia essa atribuição. Da equipe dos professores licenciados, 33,3% dos entrevistados disseram que a frequência é média, mas do ponto de vista da maioria dos sujeitos desse segmento, 66,7%, a frequência com que os coordenadores se dedicam a essa atribuição é baixa. Na opinião dos professores licenciados, os coordenadores se dedicam a essas tarefas ao longo do ano escolar. Na perspectiva de 25% dos professores não licenciados, a frequência é alta, 75% desse grupo afirmaram ser média a frequência. Esse grupo também apresentou posicionamento divergente no que tange ao período em que os coordenadores se empenham nessa tarefa, 25% apontaram o início do ano escolar e 75% declararam ser durante todo o ano escolar.

Questionados sobre o nível de importância que conferem a essa atribuição, 75% dos sujeitos da equipe administrativa disseram ser atividades de alta importância, sendo que os 25% restantes conferem um nível médio de importância. Muito embora a equipe de coordenação tenha declarado que não tem exercido essa atribuição, no julgamento dos sujeitos desse segmento, trata-se de uma atribuição com alto nível de importância. A equipe dos professores manteve a tendência ao dissenso tanto entre si, quanto ao que disse a equipe de coordenação pedagógica. Da equipe de professores licenciados, 85,7% conferem nível alto de importância, sendo que, na concepção de 14,3%, trata-se de uma atribuição de média importância. Da mesma forma, da equipe dos professores não licenciados, 80% dos sujeitos entrevistados conferem nível alto de importância, e, para os 20% restantes, trata-se de uma atribuição de média importância. De um modo geral, a maioria dos sujeitos, de todos os segmentos, confere um alto nível de importância a essa atribuição, muito embora a equipe de coordenação tenha declarado que não tem exercido essa atividade.

A décima quinta atribuição legal prescreve que ao coordenador pedagógico cabe a promoção e o incentivo para a realização de palestras, encontros e similares, com grupos de alunos e professores sobre temas relevantes para a educação preventiva integral e cidadania. Os coordenadores estudados afirmaram que não têm exercido essa atribuição no cotidiano de sua prática na escola. Vejamos como se posicionaram a esse respeito os outros sujeitos dos segmentos estudados (Gráfico 15). Na percepção de 50% da equipe administrativa, os coordenadores exercem atividades com essa finalidade, os 50% restantes posicionaram-se de forma contrária, embora, concordante com a coordenação. A equipe dos docentes licenciados dividiu sua opinião, na perspectiva de 42,9% dos entrevistados desse grupo, os coordenadores exercem, 57,1% afirmaram o contrário. Na equipe dos professores não licenciados, na percepção da maioria dos sujeitos desse grupo, 80%, os coordenadores têm exercido essa atribuição, 20% apresentou ponto de vista contrário, mas concordante com a equipe de coordenação pedagógica.

Os sujeitos que afirmaram que os coordenadores desenvolvem atividades dessa natureza opinaram sobre a frequência e o período do ano no qual haveria maior empreendimento de esforços da equipe de coordenação na realização de tarefas direcionadas a essa atribuição.

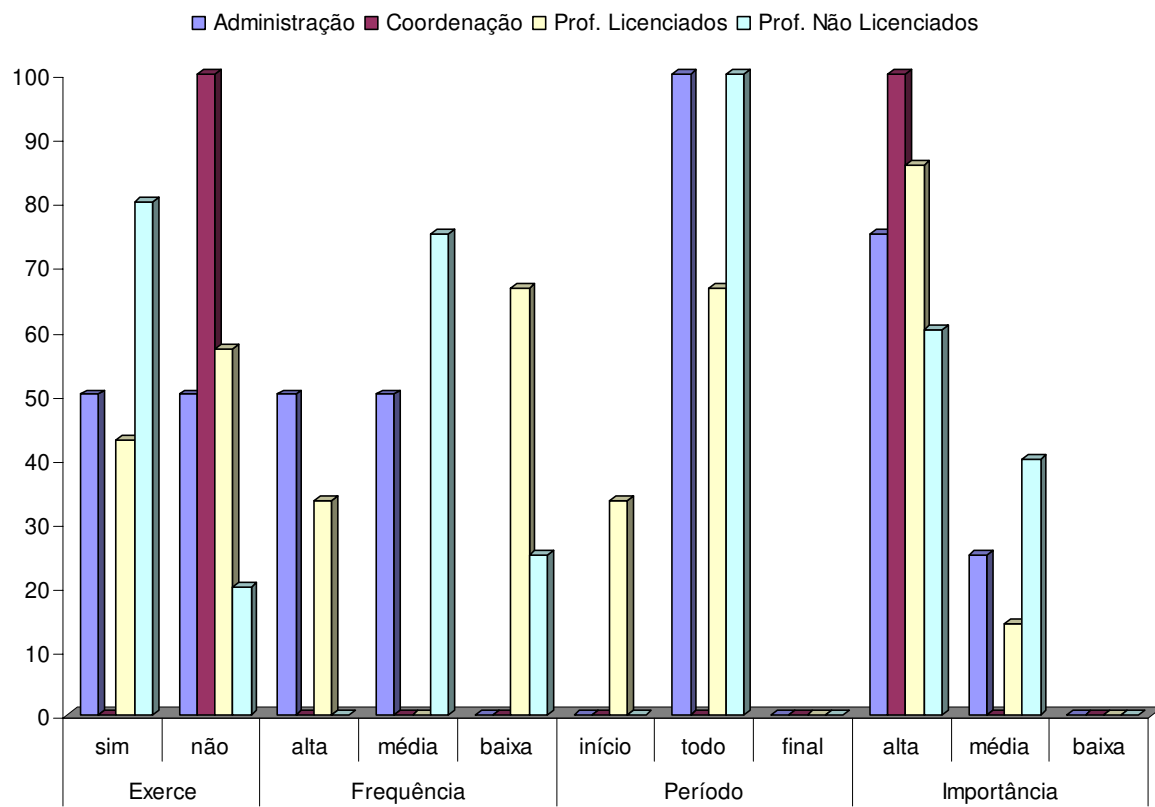


Gráfico 15 - Respostas em percentual das equipes: Administrativa, de Coordenação Pedagógica, de Professores Licenciados e de Professores Não Licenciados do CMLEM quanto à 15ª atribuição do Coordenador Pedagógico: *“promover e incentivar a realização de palestras, encontros e similares, com grupos de alunos e professores sobre temas relevantes para a educação preventiva integral e cidadania.”*

Da equipe administrativa, 50% dos entrevistados disseram que a frequência é alta, os outros 50% julgaram ser atividades desenvolvidas esporadicamente, portanto, com uma frequência média. Os integrantes desse segmento afirmaram que os coordenadores se dedicam ao cumprimento dessa atribuição ao longo do ano escolar. Os coordenadores estudados não manifestaram opiniões acerca da frequência e do período do ano, pois declararam que não exercem essa atribuição. Na percepção de 33,3% dos professores licenciados, a frequência com que o coordenador se dedica a essa atribuição é alta, contudo 66,7% dos sujeitos desse mesmo grupo afirmaram que a frequência é baixa. Quanto ao período do ano, esse grupo apresentou pontos de vista divergentes entre si, como também da equipe de coordenação pedagógica. Dos professores licenciados, 33,3% apontaram o início do ano letivo, os 66,7% disseram que é ao longo do ano escolar que os coordenadores desenvolvem essas tarefas. Na perspectiva de 75% dos professores não licenciados, a frequência é média, e, 25% dos entrevistados desse grupo disseram que é baixa a frequência com que os coordenadores desenvolvem essas atividades. Esse último grupo afirma que não há um período no qual os coordenadores se dediquem com maior atenção a essa atribuição, os entrevistados atestaram que essas atividades são desenvolvidas ao longo do ano escolar.

As respostas dos sujeitos, dos diferentes segmentos, indicam que essa atribuição é percebida como portadora de grande importância. Da equipe administrativa, 75% dos entrevistados conferem alto nível de importância. Na avaliação 25% desse grupo, trata-se de

uma atribuição portadora de média importância. A equipe de coordenação também confere alto nível de importância a essa atribuição. A maioria dos docentes compartilha da mesma opinião dos coordenadores. Dessa forma, 85,7% dos licenciados e 60% dos professores não licenciados conferem alto nível de importância a essa atribuição.

A décima sexta atribuição legal do coordenador pedagógico orienta esses profissionais a estarem propondo, em articulação com a direção da unidade escolar, a implantação e implementação de medidas e ações visando à melhoria da qualidade de ensino e o sucesso escolar dos alunos. O Gráfico 16 retrata as respostas dos diferentes sujeitos estudados quanto ao cumprimento, à frequência, ao período do ano e à importância que conferem a essa atribuição do coordenador pedagógico.

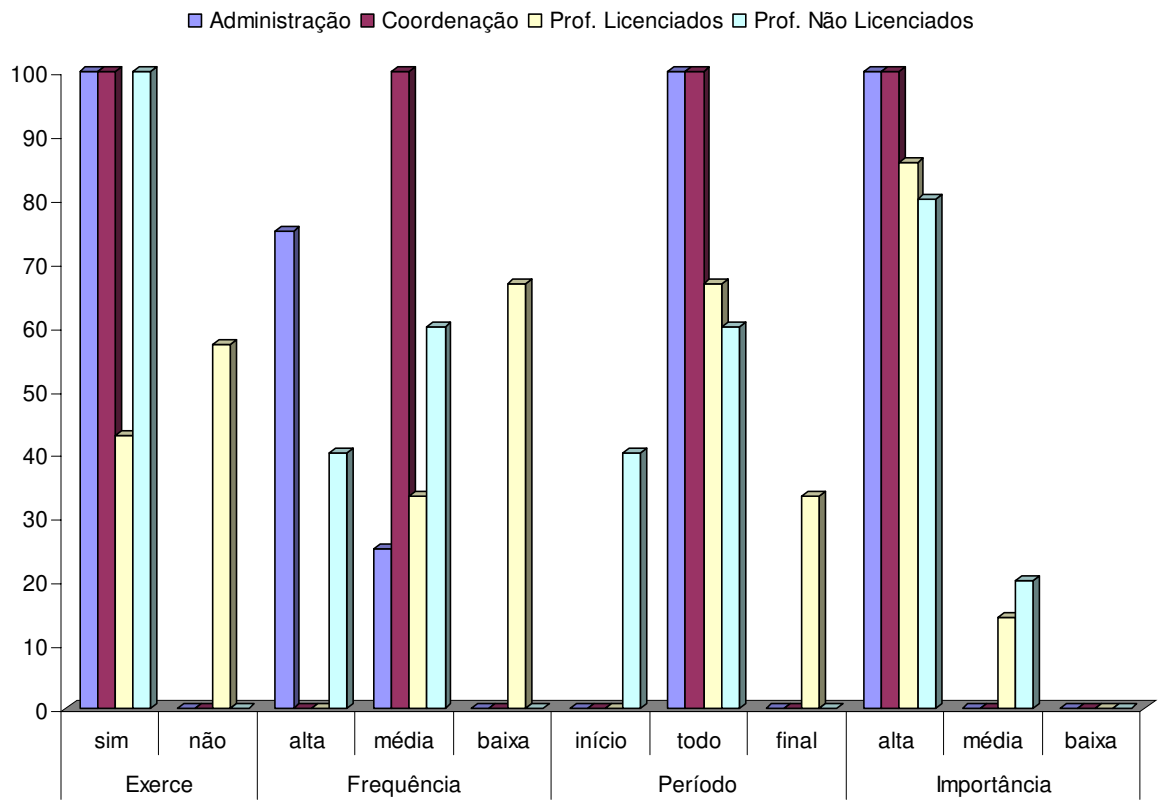


Gráfico 16 - Respostas em percentual das equipes: Administrativa, de Coordenação Pedagógica, de Professores Licenciados e de Professores Não Licenciados do CMLEM quanto à 16ª atribuição do Coordenador Pedagógico: *“propor, em articulação com a direção, a implantação e implementação de medidas e ações que contribuam para promover a melhoria da qualidade de ensino e o sucesso escolar dos alunos.”*

Os coordenadores pedagógicos estudados declaram que exercem atividades com essa finalidade. Essa mesma opinião foi compartilhada por toda a equipe administrativa da escola. No entanto, as respostas da equipe dos professores licenciados não apresentaram a mesma concordância em relação às declarações dos coordenadores. Da equipe dos professores licenciados, 57,1% afirmaram que os coordenadores não desenvolvem atividades dessa natureza. Os professores não licenciados declararam unanimemente que os coordenadores exercem essa atribuição.

Quando questionados acerca da frequência e do período do ano em que são desenvolvidas essas atividades, percebemos que os sujeitos entrevistados se posicionaram de forma dissensual. Na perspectiva de 75% da equipe administrativa, a frequência com que os coordenadores se dedicam a atividades dessa natureza é alta, opinião não compartilhada por 25% desse grupo que indicaram uma frequência média. Esse segmento foi concordante quanto ao período. No ponto de vista desse grupo, os coordenadores exercem essas atividades ao longo do ano escolar. A equipe de coordenação afirmou que exerce essa atribuição ao longo do ano escolar não sinalizando um momento especial de consecução dessa atribuição. A equipe dos professores apresentou posicionamentos divergentes entre si, como também da equipe de coordenação pedagógica. Dos professores licenciados, 33,3% afirmaram que os coordenadores desempenham essas tarefas com uma frequência média, os outros 66,7% declararam que a frequência é baixa. Quanto ao período do ano, também não houve consenso,

66,7% dos professores licenciados indicaram que os coordenadores desenvolvem essas atividades ao longo do ano escolar, o restante desse grupo, 33,3%, indicou o final do ano como o período de maior dedicação dos coordenadores nessas atividades. Já no grupo dos professores não licenciados, dos sujeitos que afirmaram que o coordenador exerce essa atribuição, 40% apontaram alta frequência, e, na perspectiva de restante do grupo, 60%, a frequência é média. Esse grupo também manteve ponto de vista divergente quanto ao período do ano. Segundo 40% dos professores não licenciados, é o início do ano o período no qual há maior empenho dos coordenadores no desenvolvimento de atividades dessa natureza.

A maioria dos sujeitos, de todos os segmentos estudados, declarou conferir alto nível de importância a essa atribuição. Dessa mesma forma se posicionaram todos os sujeitos da equipe administrativa e de coordenação pedagógica, como também, 85,7 % dos professores licenciados e 80% dos não licenciados.

A décima sétima atribuição legal do coordenador pedagógico estabelece que cabe a esse profissional organizar e coordenar a implementação do Conselho de Classe numa perspectiva inovadora de instância avaliativa do desempenho dos alunos. Os Conselhos de Classe acontecem ao final de cada unidade, quando é feita uma avaliação do desempenho coletivo de cada turma.

Quando questionados acerca do trabalho dos coordenadores pedagógicos na condução das Reuniões de Conselho de Classe como prescreve legislação (Gráfico 17), os sujeitos da equipe administrativa, de coordenação pedagógica e da equipe dos professores não licenciados afirmaram, de forma unânime, que os coordenadores que atuam na escola têm exercido essa atribuição, assim como 85,7% dos professores licenciados.

Entretanto, quando questionados sobre a frequência e o período do ano em que há maior empreendimento de esforços dos coordenadores nessa tarefa, percebemos que os sujeitos apresentaram posicionamentos divergentes. Segundo 75% da equipe administrativa, a frequência é alta. Contudo, 25% desse segmento afirmaram ser uma tarefa exercida com média frequência. Esse segmento também apresentou dissenso em relação ao período do ano, 25% apontou o início e, os 75% restantes indicaram que os coordenadores desenvolvem essa tarefa ao longo do ano escolar.

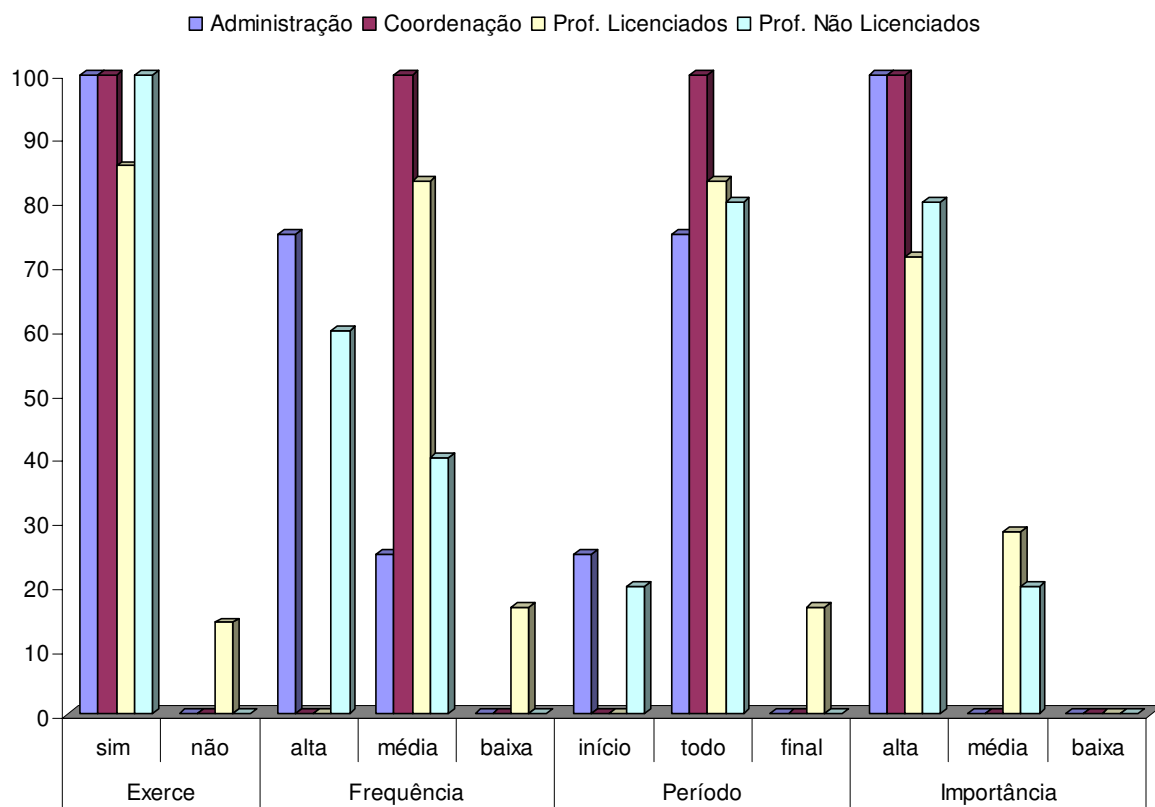


Gráfico 17 - Respostas em percentual das equipes: Administrativa, de Coordenação Pedagógica, de Professores Licenciados e de Professores Não Licenciados do CMLEM quanto à 17ª atribuição do Coordenador Pedagógico: ***“organizar e coordenar a implantação e implementação do Conselho de Classe numa perspectiva inovadora de instância avaliativa do desempenho dos alunos.”***

A equipe de coordenação afirmou que essa atribuição é uma atividade desenvolvida ao longo do ano letivo, de forma esporádica, ao final de cada unidade escolar. Dos professores licenciados, 83,3% atribuem uma frequência média, e, 16,7% disseram que é baixa. Já 60% dos professores não licenciados indicaram a frequência alta, seguidos de 40% que percebem essa atividade com uma frequência média. Quanto ao período do ano, a maioria dos sujeitos da equipe dos professores, dos dois grupos estudados, indicou que essa atividade é desenvolvida ao longo do ano escolar.

De um modo geral, percebemos que a maioria dos entrevistados, de todos os segmentos, atribui um alto nível de importância a essa tarefa. Todos os sujeitos da equipe administrativa e de coordenação pedagógica afirmaram conferir alto nível de importância a essa atribuição legal do coordenador pedagógico, assim como 71,4% dos professores licenciados e 80% dos não licenciados.

De acordo com a décima oitava atribuição legal do coordenador pedagógico, cabe a esse profissional promover reuniões e encontros com os pais, visando à integração escola/família para promoção do sucesso escolar dos alunos.

A equipe de coordenação pedagógica, quando questionada a respeito do cumprimento dessa atribuição (Gráfico 18), apresentou opinião divergente, uma das coordenadoras declarou que exerce essa atividade, e a outra, que atua no noturno, disse que não tem necessidade de

envolver a família uma vez que trabalha com uma clientela adulta. Na perspectiva de 75% da equipe administrativa, os coordenadores têm exercido essa atribuição. Dos professores licenciados, 71,4%, afirmaram que o coordenador que atua no seu turno exerce essa função. Entretanto, na perspectiva de 28,6% dos integrantes desse grupo, os coordenadores não têm exercido essa atribuição. Na equipe dos professores não licenciados, identificamos também pontos de vista divergentes, 40% desses docentes afirmaram que o coordenador exerce e, 60% afirmaram o contrário.

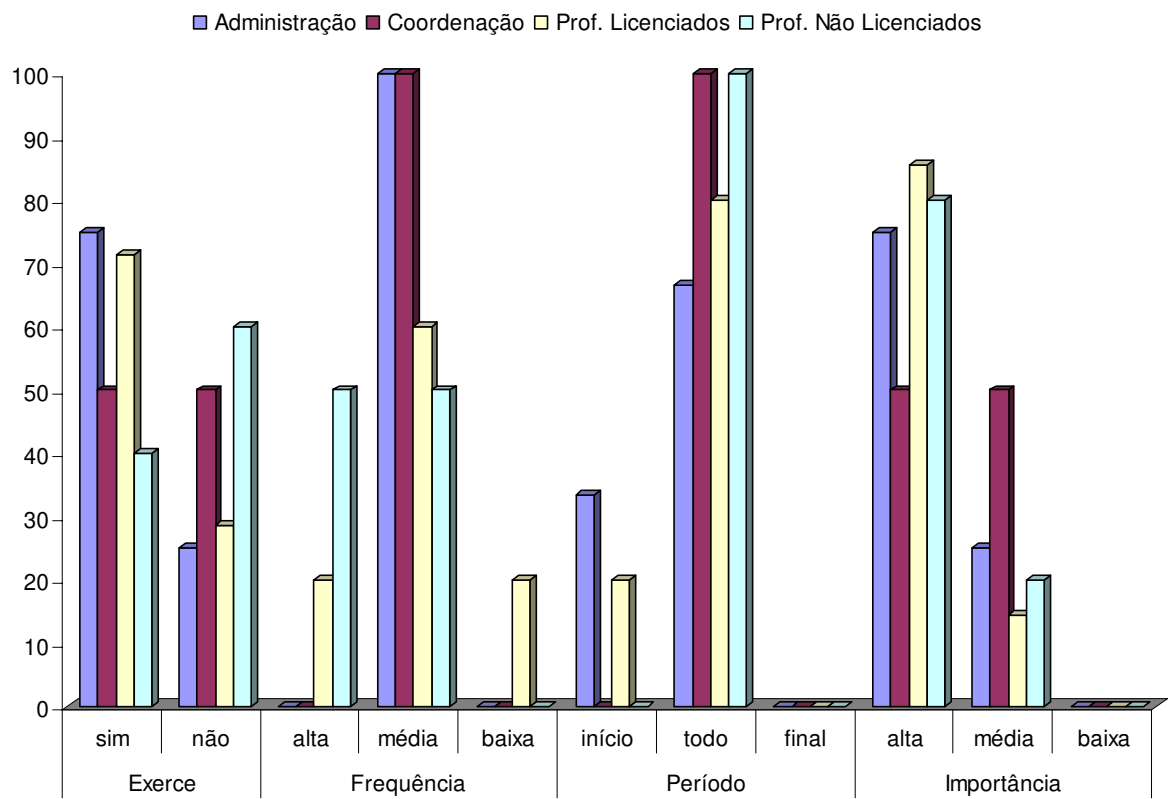


Gráfico 18 - Respostas em percentual das equipes: Administrativa, de Coordenação Pedagógica, de Professores Licenciados e de Professores Não Licenciados do CMLEM quanto à 18ª atribuição do Coordenador Pedagógico: *“promover reuniões e encontros com os pais, visando à integração escola/família para promoção do sucesso escolar dos alunos.”*

Os sujeitos que afirmaram que os coordenadores desenvolvem atividades dessa natureza opinaram sobre a frequência e o período do ano no qual haveria maior empreendimento de esforços da equipe de coordenação pedagógica na realização dessas tarefas. A esse respeito, a coordenadora que afirmou que exerce essa atribuição declarou que a frequência é média e que realiza essas atividades ao longo do ano escolar. Na perspectiva da equipe administrativa, trata-se de uma atribuição exercida com frequência média, opinião concordante com a afirmação da coordenação pedagógica. Quanto ao período do ano, a maioria dos sujeitos do segmento administrativo, 66,7%, afirmaram que os coordenadores exercem essa atribuição ao longo do ano escolar, os outros sujeitos desse segmento, 33,3%, apontaram o início do ano como o período de maior empreendimento de tempo e esforços dos coordenadores nessas atividades. Questionados a esse respeito, 20% dos professores licenciados disseram que a frequência é alta, 60%, que é média, e, na percepção de 20% desse segmento, a frequência é baixa. Quanto ao período do ano, 20% dos professores licenciados apontaram o início, em contrapartida, a maioria, 80% desse grupo, afirmaram que os coordenadores exercem essa atividade ao longo do ano escolar. Já no grupo dos professores não licenciados, 50% disseram que é alta, e a outra metade, que essa atribuição é exercida com uma frequência média. Na perspectiva dos professores não licenciados, os coordenadores exercem essa atividade ao longo do ano escolar.

Questionados acerca do nível de importância que conferem a essa atribuição do coordenador pedagógico, a equipe administrativa dividiu sua opinião, 75% afirmaram que

conferem um nível alto, e, 25% desse segmento, um nível médio de importância. A equipe de coordenação também emitiu pontos de vista divergente, um coordenador pedagógico afirmou conferir alta importância e o outro, um nível médio de importância. Dos professores licenciados, 85,7% conferem alto nível de importância, e, 14,3% disseram ser uma atribuição de média importância. Da equipe de professores não licenciados, 80% conferem alto nível de importância, 20%, média importância. De um modo geral, os sujeitos entrevistados conferem grande importância a essa atribuição legal.

Estimular e apoiar a criação de Associações de Pais, de Grêmios Estudantis e outras que contribuam para o desenvolvimento e a qualidade da educação é o que prescreve a décima nona atribuição do coordenador pedagógico. Quanto ao cumprimento dessa atribuição (Gráfico 19), a equipe de coordenação afirmou que não desenvolve atividades com essa finalidade. Entretanto, alguns sujeitos, dos outros segmentos estudados, afirmaram que o coordenador, de seu turno de trabalho, exerce essa atribuição. Dessa forma, 25% da equipe administrativa, 42,9% dos professores licenciados e 40% dos professores não licenciados disseram que os coordenadores exercem essa atribuição. Opinaram de forma contrária e, portanto, concordante com a equipe de coordenação pedagógica, 75% dos integrantes da equipe administrativa, 57,1% dos professores licenciados e 60% dos professores não licenciados.

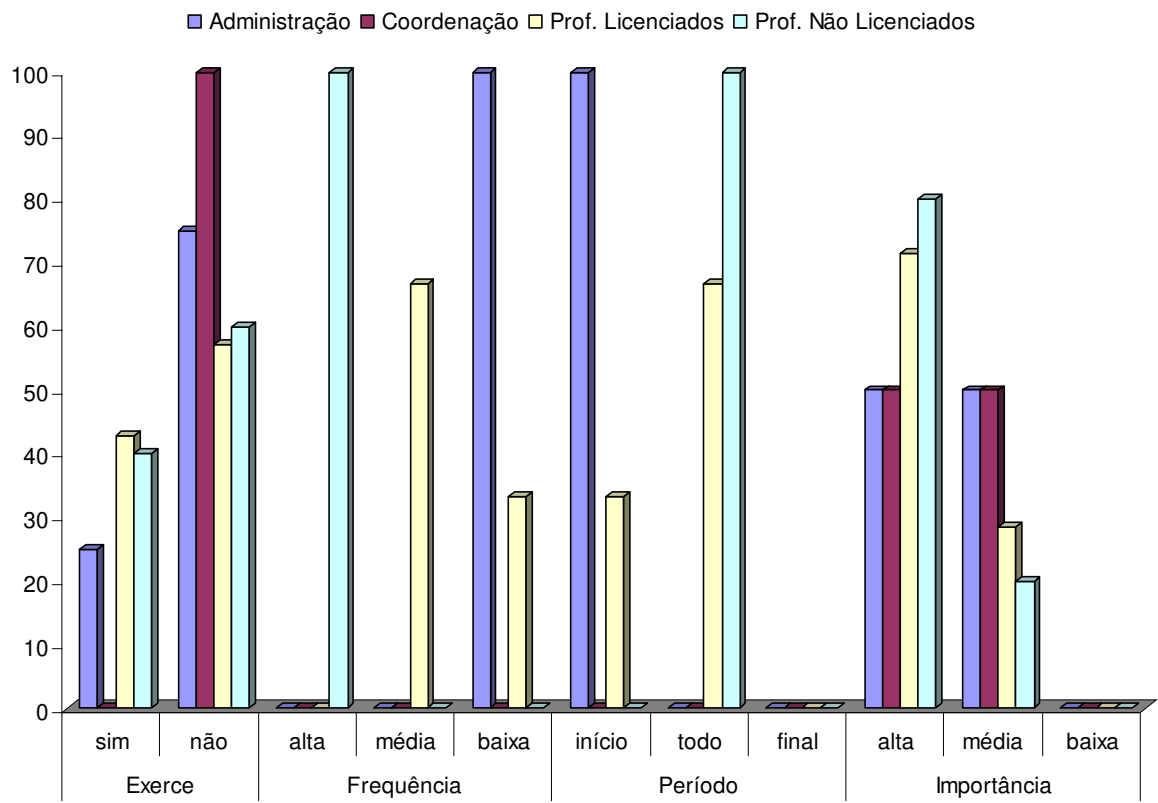


Gráfico 19 - Respostas em percentual das equipes: Administrativa, de Coordenação Pedagógica, de Professores Licenciados e de Professores Não Licenciados do CMLEM quanto à 19ª atribuição do Coordenador Pedagógico: *“estimular e apoiar a criação de Associações de Pais, de Grêmios Estudantis e outras que contribuam para o desenvolvimento e a qualidade da educação.”*

A respeito da frequência e do período do ano em que o coordenador empreenderia maiores esforços no exercício dessas atividades, os sujeitos que afirmaram que os coordenadores têm exercido essa atribuição também apresentaram posicionamentos divergentes. De acordo com a equipe administrativa, essa atribuição é exercida com baixa frequência. Os professores licenciados dividiram suas opiniões, 66,7% afirmaram ser média, e, 33,3% declararam que é uma atividade exercida com uma frequência baixa. Os professores não licenciados afirmaram unanimemente que a frequência é alta.

Não houve consenso também no que diz respeito ao período do ano letivo em que o coordenador concentraria sua atenção em atividades dessa natureza. A equipe administrativa apontou o início do ano. Dos professores licenciados, 33,3% também apontaram o início do ano, em contraposição a 66,7% desse grupo que afirmaram que os coordenadores exercem essa atividade ao longo do ano escolar, opinião compartilhada por todos os professores não licenciados.

Quando questionados acerca da importância que atribuem ao desempenho de tarefas dessa natureza pelo coordenador, 50% da equipe administrativa declararam que conferem um nível alto de importância e, 50% revelaram que consideram média a importância dessa atribuição. A equipe de coordenação também apresentou a mesma divergência. Dos professores licenciados, 71,4% consideram essa atribuição de alta importância, e, 28,6%,

média. Dos professores não licenciados, 80% conferem alta importância, e, 20% atribuem uma importância média a tarefas dessa natureza.

Diante desses dados percebemos que há uma grande discordância dos sujeitos entrevistados no que diz respeito ao cumprimento das atribuições legais, pelos coordenadores pedagógicos. Essa discordância se manifesta não somente entre o que cada segmento apresenta entre si, como também em relação às respostas dos coordenadores pedagógicos. A própria equipe de coordenação pedagógica apresenta ponto de vista divergente entre si. Quanto ao cumprimento de cada uma de suas atribuições, os coordenadores pedagógicos apresentaram o mesmo ponto de vista, que as exercem ou que não as exercem, em relação a 13 (treze) atribuições, perfazendo 68,42% de suas funções legais, sendo elas a 1ª, a 2ª, a 3ª, a 4ª, a 6ª, a 10ª, a 11ª, a 13ª, a 14ª, a 15ª, a 16ª, a 17ª e a 19ª. A respeito dessas atribuições, os coordenadores pedagógicos foram concordantes quanto ao fato de exercerem a 1ª, a 3ª, a 4ª, a 6ª, a 10ª, a 11ª, a 16ª e a 17ª atribuição, o que representa 42,10% do seu trabalho prescrito. No entanto, afirmaram que não exercem a 2ª, a 13ª, a 14ª, a 15ª, e a 19ª atribuição, ou seja, 26,32% de suas atribuições legalmente prescritas. Os coordenadores pedagógicos apresentaram posicionamentos distintos em relação a 06 (seis) atribuições, 31,58% do total, sendo elas a 5ª, a 7ª, a 8ª, a 9ª, a 12ª e a 18ª atribuição. A respeito dessas atribuições, ora um dos coordenadores afirmou que as exerciam, enquanto o outro manifestou posição contrária, atestando que não as exerciam.

Esse fato indica que não há uma proposta coletiva de trabalho que oriente o trabalho da coordenação pedagógica na escola. Cada coordenador pedagógico desenvolve uma prática de trabalho, na qual percebemos que não são exercidas todas as suas atribuições determinadas

legalmente. A falta de integração da equipe de coordenação pedagógica e a ausência de uma proposta de trabalho coletiva são, na nossa opinião, os aspectos responsáveis pela percepção diferenciada dos sujeitos dos outros segmentos, em relação ao cumprimento das atribuições pelos coordenadores. Cada sujeito estudado emitiu suas respostas tendo como parâmetro a prática do coordenador pedagógico de seu turno de trabalho. Se os coordenadores exercem sua prática laboral de forma diferenciada, é evidente que os outros sujeitos percebem sua atuação de forma distinta.

Entretanto, percebemos também que, mesmo em relação a atribuições que os coordenadores pedagógicos foram concordantes em afirmarem que não as exerciam, houve sujeitos dos segmentos administrativo e docente que afirmaram o contrário, atestaram que os coordenadores as exercem e opinaram, também, sobre a frequência e o período em que os coordenadores desenvolvem tais tarefas. Isso demonstra um desconhecimento tanto do trabalho prescrito como também do trabalho realmente realizado pelos coordenadores pedagógicos. E pode ser um indicativo de uma dificuldade de comunicação e integração do trabalho de coordenação pedagógica com os outros segmentos da escola no sentido de estar tornando mais conhecido o seu papel no interior da unidade escolar e o seu trabalho prescrito, até mesmo, quiçá, delimitar coletivamente para qual direção deve se orientar o fazer laboral da coordenação pedagógica na unidade escolar.

Diante das respostas da equipe de professores, não foi possível identificar indícios que nos possibilitassem afirmar, com precisão, que o tipo de vínculo que o professor mantém com a escola seja um fator interveniente na maneira como estes docentes concebem o trabalho da coordenação pedagógica. A respeito de algumas atribuições (9ª, 10ª, 12ª, 13ª, 14ª, 15ª 16ª, 18ª e 19ª), o que representa 47,37% do total, a maioria dos professores licenciados declarou que o

coordenador não as tem exercido. A maioria dos docentes integrantes do grupo dos professores não licenciados apresentou a opinião de que os coordenadores não exercem a 7ª, a 13ª, a 18ª e a 19ª atribuição, ou seja, 21,05% das atribuições. Embora os professores licenciados tenham apresentado uma avaliação mais crítica quanto ao cumprimento ou não das atribuições legais, esse fato por si só não nos permite atestar que o tipo de vínculo que o professor mantém com a instituição seja um fator interveniente na forma como os docentes concebem o trabalho da coordenação pedagógica.

4.3- A imagem da Coordenação Pedagógica

Com o intuito de apreender a imagem que os profissionais da escola, professores e membros da equipe administrativa possuem do trabalho da coordenação pedagógica, fizemos o seguinte questionamento: *Como você vê o trabalho da coordenação pedagógica na escola?*

De posse das respostas dadas a esse questionamento, procuramos identificar as idéias centrais presentes nos relatos de cada segmento estudado.

4.3.1- A visão dos coordenadores pedagógicos

As respostas dos coordenadores pedagógicos permitiram-nos identificar as seguintes idéias: valorização da coordenação como um trabalho fundamental, frustração por fazer outras tarefas ao invés daquelas de sua responsabilidade.

Eu acho que é um trabalho fundamental. Como a coordenação é difícil! O meu trabalho no dia-a-dia é menos burocrático. Eu vou às salas, converso muito com os alunos ... e tem também o meu trabalho com os professores. (Coordenadora Pedagógica 1).

Eu me sinto frustrada, sinceramente, porque o que eu faço, basicamente não é o que todo coordenador faz. Eu acabo assumindo outras atribuições, de outras áreas, porque como a escola é muito dinâmica, então você tem que dar uma resposta imediata. Não dá para falar assim: “eu vou pensar, eu vou procurar fulano de tal pra saber isso...” Então você responde, deixa o barco correr e, quando menos você espera, a coisa já aconteceu. Então, eu me sinto frustrada nesta questão porque tem muitas coisas que eu sei que teria que estar fazendo, que eu deveria fazer e não consigo. (Coordenadora Pedagógica 2).

As coordenadoras estudadas percebem o seu trabalho como portador de fundamental importância. Contudo, apontam também as dificuldades que encontram no desempenho de seu trabalho.

4.3.2- A visão da equipe administrativa

As respostas dos membros da equipe administrativa da escola permitiram-nos identificar duas idéias sobre a imagem que esse segmento possui do coordenador pedagógico. Esse segmento percebe o coordenador pedagógico como responsável por um trabalho de fundamental importância, e como o responsável pela mediação entre os professores e a direção da unidade escolar.

É um trabalho de fundamental importância porque o coordenador pedagógico vai liderar toda a ação pedagógica ocorrida na escola. Ele faz a ponte entre professores e direção, articula o processo ensino-aprendizagem, tem contato direto com os alunos. Ele realmente ajuda o diretor na gestão pedagógica. (Diretora).

Essencialmente importante, porque a escola está aqui para ensinar bem. E a coordenação pedagógica é esse elo, que vai fazer com que o administrador alcance os objetivos juntamente com o professor, em sala de aula (Vice-diretor 1).

Para mim, a coordenação pedagógica é o trabalho principal da escola. Porque ela faz a articulação entre professor/professor, professor/aluno e professor/direção. Então, pra mim, é fundamental o trabalho de coordenação pedagógica. Vice-diretor 2).

O coordenador pedagógico é extremamente importante numa escola. Agora, numa escola de grande porte, como é a nossa, é necessário que tenha mais uma coordenadora, para atender em cada turno. É impossível uma única coordenadora apenas atender a toda essa demanda; atender ao professor e ao aluno também. Para essa escola, seria necessário, mais do que uma coordenadora, para cada turno. (Vice-diretor 3).

Dos depoimentos expressos pelos membros da equipe administrativa podemos depreender a valorização que esse segmento atribui ao trabalho da coordenação pedagógica. Todos os integrantes da equipe administrativa vêem a coordenação pedagógica como um trabalho essencial, de fundamental importância e indispensável à escola. Esses profissionais percebem o coordenador como “a ponte”, o “elo de ligação”, “o articulador”, enfim, um elemento que auxilia tanto a direção quanto a equipe de docentes, portanto, indispensável ao trabalho pedagógico da escola.

Esse segmento também apontou que seria necessário ter mais que um coordenador pedagógico atuando em cada turno da escola. A escassez desse profissional estaria gerando uma sobrecarga de tarefas nos coordenadores atuais o que pode comprometer a qualidade e a eficiência do trabalho desenvolvido por esses profissionais.

4.3.3- A visão dos professores

Com base nas respostas apresentadas pelos professores, identificamos as seguintes idéias: o coordenador é visto como um orientador do trabalho didático, o coordenador é visto como um articulador, o coordenador desenvolve um trabalho de grande importância, o coordenador desenvolve um trabalho deficiente.

Coordenador pedagógico como um orientador do trabalho didático

Eu vejo o coordenador como um orientador mesmo. Quando a gente tem uma dúvida. Que caminho seguir? Como trabalhar aquele conteúdo com determinadas turmas? É um trabalho de orientação, é como se fosse um apoio pra você não ficar solto. Então, ela faz aquela ligação com as outras turmas, com os outros turnos, com os outros professores. (Professor Licenciado 1).

Coordenador pedagógico como um articulador

O coordenador pedagógico é o grande articulador de todo o projeto pedagógico da escola. Do princípio ao fim do ano letivo. (Professor licenciado 2).

Um trabalho que procura articular o trabalho da escola através da interação professor/escola e professor/aluno. (Professor não licenciado 1).

Coordenador desenvolve um trabalho de grande importância

Quando a coordenação funciona, auxilia e facilita o trabalho do professor junto ao aluno. Eu acho a coordenação de extrema importância na escola. (Professor licenciado 3).

A coordenação é de extrema importância. É pena que, pelo fato de a escola ser muito grande, a nossa rotina dificulta o conhecimento das funções dos outros e, até mesmo, de saber o que realmente é ou não feito, para que a gente acompanhe melhor junto com a coordenação. Acho que isso é proveniente da falta de tempo. A gente tem uma carga horária muito grande. (Professor Licenciado 6).

Vejo a coordenação pedagógica de uma forma muito necessária, mas que precisa ser repensada sua atuação no contexto escolar. (Professor Licenciado 7).

Eu acho que o trabalho da coordenação é extremamente importante. Eu acredito que a coordenação pedagógica daqui trabalha de forma efetiva. Acho que ela está sempre presente no acompanhamento do professor. Eu acho que tem que ser uma parceria entre a coordenação e o professor. Eu gosto do trabalho de coordenação aqui da escola. (Professor não licenciado 3).

Eu acho interessante e fundamental o papel do coordenador na escola. Porque é aquela pessoa que você tem um acesso maior, que está mais inteirada das questões pedagógicas e que pode estar te ajudando. (Professor não licenciado 4).

Coordenador pedagógico desenvolve um trabalho deficiente

Eu acho o trabalho de coordenação pedagógica deficiente. Não existe assim um acompanhamento pedagógico. Primeiro, se atribui muita coisa ao coordenador que não é função dele: ele é supervisor, ele é coordenador, ele ajuda também ao vice-diretor, também administra. Então fica difícil pra ele, não dá tempo. (Professor Licenciado 4).

Eu acho que o trabalho da coordenadora pedagógica é um pouco prejudicado, por conta da carga horária. Na verdade, o interessante seria que nós tivéssemos pelo menos um coordenador por turno. Então, no caso, por exemplo, coordenadora que atua no diurno, ela fica sobrecarregada porque ela tem que atender a demanda dos dois turnos. Isso, de certa maneira, dificulta o trabalho dela. (Professor Licenciado 5).

O trabalho nem sempre é realizado da maneira que a gente gostaria. Muitas vezes, fica a desejar, eu mesma, me sinto muito solta. A gente não tem assim muita aproximação no horário de AC, por exemplo. Eu acho que seria fundamental, que elas estivessem presentes e que se sentassem com a gente, que discutissem as idéias, os trabalhos, nosso planejamento e isso não acontece. (Professor não licenciado 2).

Nas idéias e percepções expressas nas respostas dos professores, identificamos que eles percebem a importância do coordenador pedagógico na escola. Mesmo quando apresentam críticas ao trabalho desenvolvido por esses profissionais, em seus depoimentos, os professores deixam explícito que percebem o coordenador pedagógico como um profissional importante e necessário à escola. Percebemos, também, que o segmento docente, diferentemente do

administrativo, manifestou sua percepção do trabalho da coordenação pedagógica de forma mais crítica, expressando suas insatisfações e apontando lacunas sobre a forma como tem sido desenvolvida a coordenação pedagógica na escola estudada.

4.4- O relacionamento do coordenador pedagógico com os professores, com a equipe administrativa e com os alunos.

Neste estudo procuramos compreender como o coordenador se relaciona com os outros profissionais da escola, em especial com os professores e com os membros da equipe administrativa, seus principais interlocutores. Procuramos também averiguar como é a relação dos coordenadores pedagógicos com os alunos. Para tanto, apresentamos aos sujeitos que tomaram parte da pesquisa, professores e equipe administrativa, três questões, a saber: *a) Como você classifica a relação que se estabelece entre a coordenação pedagógica e os professores? b) Como você classifica a relação que se estabelece entre a coordenação pedagógica e a direção da unidade escolar? c) Como você classifica a relação que se estabelece entre a coordenação pedagógica e os alunos?*

Apresentamos a seguir as impressões que apreendemos dos depoimentos dos coordenadores pedagógicos, da equipe administrativa e dos professores, a esse respeito.

4.4.1- A visão dos coordenadores pedagógicos

Relação coordenador pedagógico X professores

De acordo com os depoimentos, a relação entre os coordenadores pedagógicos e os professores nem sempre é de parceria. Do ponto de vista dos coordenadores, essa relação deveria ser amistosa e de coleguismo. Entretanto, segundo os depoentes, os professores vêem essa relação de forma hierárquica, na qual o coordenador se posiciona num patamar superior da hierarquia, “cobrando” dos docentes algumas tarefas e/ou posturas. Os relatos deixam transparecer que há uma resistência dos docentes em atender a essas solicitações. Nesses casos, faz-se necessária à intervenção da direção no sentido de apoiar o serviço da coordenação pedagógica, garantindo o consentimento e o cumprimento, por parte dos docentes, do que foi solicitado.

Se eu dissesse que é uma relação de parceria, na realidade, nem sempre é. É mais uma relação hierárquica mesmo, de eu estar vendo você ainda em um nível superior. Eu tenho uma professora que diz: “ela é minha chefe”. Eu não tenho essa visão de chefe, eu tenho uma visão de colega de trabalho. Mesmo que eu veja dessa forma, na perspectiva do professor, o que eu percebo é algo assim. (Coordenadora Pedagógica 1).

Quando o coordenador fala ou orienta em determinadas ações, é preciso o suporte da direção; se não tiver o respaldo da direção, se não for palavra da direção, a coisa não acontece. (Coordenadora Pedagógica 2).

Relação coordenador pedagógico X direção

As idéias presentes nos depoimentos dos coordenadores pedagógicos permitiram-nos inferir que a relação entre a coordenação pedagógica e a equipe administrativa, do ponto de vista dos coordenadores, é de parceria, de companheirismo. Os coordenadores pedagógicos afirmaram que a direção da unidade escolar oferece respaldo e autonomia para que eles

possam estar desenvolvendo o seu trabalho junto aos professores e ao alunado. Não identificamos, sem seus relatos, nenhum traço de autoritarismo da direção no sentido de tolher ou interditar a atuação dos coordenadores. Pelo contrário, os coordenadores evidenciam que há uma grande sintonia entre a coordenação e a direção da unidade escolar. Em suas palavras, eles “falam a mesma linguagem”.

Aqui nós temos autonomia para desenvolver o nosso trabalho. Mas em alguns aspectos, tem que ter a presença do diretor, ele tem que dar a palavra final. Mas é uma relação boa de coleguismo, de companheirismo. E quando fico na dúvida, ligo pra diretora e digo: “Olha, está acontecendo isso e isso na escola, e aí? Tudo bem? Dá pra fazer assim?”. Nunca ouvi: “Não faça!”. E quando a gente faz alguma reunião e discute sobre essas questões, sempre a direção deixou claro: “Olha, o que você está falando, o que você decidir, é a decisão de todo mundo”. (Coordenadora pedagógica 1).

É uma relação boa. A gente trabalha sempre em parceria, em conjunto, a gente fala a mesma linguagem. A gente está em sintonia, então, não adianta eles (alunos e professores) acharem que trabalhamos em desacordo: “Ah, mas eu pedi isso a fulano e ele disse sim, e você disse não”. É o contrário, a gente pensa do mesmo jeito. Tanto é que se um precisar sair, eu me sinto à vontade de estar aqui e tomar a decisão, nunca tiraram minha autoridade. (Coordenadora pedagógica 2).

Relação coordenador pedagógico X alunos

Quanto ao relacionamento do coordenador pedagógico com os alunos, do ponto de vista dos coordenadores, é uma relação sem conflitos.

É uma relação muito boa, sem maiores conflitos. (Coordenadora pedagógica 1).

O meu relacionamento com os alunos é ótimo, são os meus filhotes. (Coordenadora pedagógica 2).

Implícito no depoimento de uma das coordenadoras, percebemos um traço de afetividade quando ela se refere aos alunos como “meus filhotes”. Durante o período em que estivemos na escola, pudemos perceber que os alunos freqüentam constantemente a sala da coordenação e dispensam um tratamento de respeito e de carinho para com essas profissionais.

4.4.2- A visão da equipe administrativa

Relação coordenador pedagógico X professores

Na perspectiva dos membros da equipe administrativa, os coordenadores têm procurado estabelecer uma relação aberta, colaborativa, franca e dialógica com os professores.

Os coordenadores estão sempre acessíveis às solicitações dos docentes.

A coordenação pedagógica tem procurado estabelecer uma relação muito aberta com os professores. Na nossa visão, isso tem acontecido. A maior parte dos professores tem um diálogo constante com a coordenação. As coordenadoras têm conhecimento do que se passa em sala de aula e procuram, na medida do possível, acompanhar os ACs. (Diretor).

A relação interpessoal do coordenador pedagógico com os professores é satisfatória. Embora muitas pessoas pensem que o coordenador pedagógico só vai beneficiar o professor e não vai cobrar. A coordenadora que trabalha conosco dá, mas também é coerente no sentido de cobrar. É claro que isso causa uma insatisfação em alguns colegas. (Vice-diretor 1).

É uma relação colaborativa. Eu acho uma relação tranqüila, cordial, aberta, franca, bem dialógica. Eu acompanho o trabalho da coordenadora e percebo que ela tem grande facilidade de comunicação com os professores. Tem bastante receptividade. (Vice-diretor 2).

Eu acho que deve ser uma relação de confiança. Uma relação franca, bem aberta. Para que você tenha uma boa coordenação é necessário que haja uma boa empatia entre os professores e os coordenadores. Aqui a nossa coordenação não tem muito problema. Ela consegue estabelecer simpatia entre os professores. Eles confiam nela. (Vice-diretor 3).

Com base nesses depoimentos, percebemos que a equipe administrativa concebe o relacionamento dos coordenadores pedagógicos com os professores de forma tranqüila, não apontam conflitos ou resistências como fatores dificultadores do trabalho dos coordenadores.

Relação coordenador pedagógico X direção

Nos depoimentos da equipe administrativa quanto ao relacionamento dos coordenadores pedagógicos com a direção da unidade escolar, identificamos as seguintes idéias: a concepção de que a coordenação faz parte da administração da escola e de que há uma parceria estreita entre o trabalho desses segmentos.

Eu avalio essa relação de forma muito positiva. Eu costumo dizer que nós temos uma equipe de direção: direção geral, três vice-diretores, secretário escolar e coordenação pedagógica. Realmente a coordenação pedagógica participa, não só da vida pedagógica da escola, mas tem contribuído, também, em questões administrativas. (Diretor).

É uma pessoa parceira, ela dá a opinião dela, a gente coloca a nossa. Ela está em contato constante com o professor, e isso facilita e aproxima a gente da realidade pedagógica da escola. (Vice-diretor 1).

É uma relação de parceria. Esse colégio é privilegiado, nós temos um relacionamento muito bom e consideramos que as coordenadoras fazem parte da direção da escola. Elas participam de toda a articulação da escola, de todas as ações. (Vice-diretor 2).

É uma relação muito aberta, muito boa. Nós trabalhamos sempre juntos e temos uma relação muito boa. Isso acontece com a direção geral também. Nossa coordenadora é ótima. (Vice-diretor 3).

As idéias presentes nesses depoimentos corroboram as percepções dos coordenadores quanto ao relacionamento com a equipe administrativa da escola. Ambos os segmentos concebem esse relacionamento pautado na parceria e na colaboração.

Relação coordenador pedagógico X alunos

De acordo com os depoimentos da equipe administrativa, podemos inferir que esse segmento percebe o relacionamento dos coordenadores com os alunos de uma forma muito satisfatória. As respostas que apresentaram indicam que a coordenação pedagógica desenvolve um trabalho muito próximo dos alunos, fundamentado na confiança e numa forma de tratamento carinhosa e de respeito de ambas as partes. Em seus relatos, a equipe administrativa registrou que o contato dos coordenadores com os alunos tem despertado certa insatisfação em alguns professores, que vêem como uma forma de “traição” esse apoio dado aos discentes.

As coordenadoras têm contato constante com os alunos. Nós trabalhamos com o sistema de líderes de classe e eles têm encontros, quase que diários, com as nossas coordenadoras. Elas estão muito perto dos alunos e isso tem proporcionado maior abertura entre o alunado e, até mesmo, com a direção da escola. (Diretor).

A partir do momento em que o alunado percebeu que tinha uma pessoa interessada neles, começou a se abrir, a falar com ela, a procurá-la. Hoje, todas as questões referentes aos alunos são direcionadas à coordenação. E a forma de tratamento é carinhosa, aberta. Eu percebo uma certa intimidade e, um grande respeito pelo trabalho dela. (Vice-diretor 1).

É uma relação de confiança. É aí que está o problema, muitas vezes o professor não percebe que a função do coordenador é exatamente essa: falar a língua do aluno. Ao tentar ver o lado do aluno, alguns professores, têm criado atritos. Eles acham uma traição, acham que ela está traindo. Têm alguns professores que vêem a coordenação como se fosse um sargento, para aceitar a queixa do professor e punir o aluno. (Vice-diretor 3).

4.4.3- A visão dos professores

A relação coordenador pedagógico X professores

Identificamos nos depoimentos dos professores três idéias que representam a forma como esse segmento percebe a relação do coordenador pedagógico com os docentes: a) uma relação boa, amigável e de muito diálogo; b) uma relação interpessoal íntima e amigável, mas, no âmbito profissional, distante e falha; e, c) uma relação de parceira. Selecionamos alguns depoimentos nos quais essas idéias estão presentes.

a) uma relação boa, amigável e de muito diálogo.

É uma relação boa, afetiva, de muito diálogo e de intimidade além dos ACs, além dos horários da coordenação. (Professor licenciado 1).

Eu percebo um elo de amizade. Vamos falar, é amizade fora do profissional. (Professor licenciado 2).

Eu percebo um tipo de relação muito tranqüila. É uma pessoa assim muito próxima, espontânea, vê muito o lado da gente, tenta resolver a dificuldade na medida possível, se relaciona muito bem com o grupo. (Professor licenciado 5).

Eu acho uma relação positiva. Ela sempre está assim muito integrada, procura estar sempre perto. Mas como eu estou lhe dizendo, nem todos dão aquela atenção que ela merece, eu percebo isso. (Professor não licenciado 3).

b) uma relação interpessoal íntima e amigável, mas, no âmbito profissional, distante e falha.

Existe muita intimidade, mas eu acho que coordenar o professor, como deve trabalhar, como você está trabalhando, se está encontrando dificuldade, isso eu não vejo o coordenador conversar com a gente. (Professor licenciado 3).

A nossa relação não é difícil, não. Só está faltando um pouquinho de objetividade, de oferecer respaldo para o nosso trabalho. Se a gente cobra da coordenação algumas coisas ou discorda sobre determinadas questões, ela não aceita, não dá a resposta, tem que ver com o funcionário tal, tem que ver com o diretor... e a gente nunca tem um retorno. No final, a gente acaba deixando de lado, para não se aborrecer. (Professor licenciado 4).

É uma relação falha, distante. (Professor licenciado 7).

A relação é boa. São pessoas muito boas, a gente tem abertura pra chegar lá e conversar até sobre problemas pessoais. O único problema é essa falta de acompanhamento. Da relação interpessoal eu não tenho o que falar, é tranqüila. (Professor não licenciado 2).

c) uma relação de parceira.

Eu acho que essa relação, ao longo de minha trajetória docente, evoluiu muito. Porque, no passado, as coordenadoras só apontavam falhas. Hoje, elas estão mais preparadas, humanizadas, mais inseridas no processo educativo. E, elas têm sim, apontado caminhos. Eu percebo uma relação de parceria. (Professor licenciado 6).

É uma relação tranqüila de trabalho, de discussão para resolver os problemas que surgem, bem tranqüila. (Professor não licenciado 5).

Relação coordenador pedagógico X direção

Nos relatos dos professores sobre o relacionamento do coordenador pedagógico com a direção da unidade escolar, identificamos as seguintes idéias: a) o coordenador pedagógico trabalha junto com a direção numa relação de parceria e cumplicidade; b) é uma relação de subordinação do coordenador pedagógico à administração da escola; c) a existência de uma grande afinidade entre a coordenação pedagógica e a direção, d) a coordenação pedagógica faz parte da equipe administrativa.

a) o coordenador pedagógico trabalha junto com a direção numa relação de parceria e cumplicidade.

São assim bem unidos. Tem um trabalho paralelo e, eu diria, até, único, eles se completam. São cúmplices um do outro, falam a mesma língua e têm os mesmos interesses. Não percebo nenhuma forma de autoritarismo. (Professor Licenciado 1).

Ah! Eles são muito alinhados, estão muito juntos, falam a mesma língua. Sempre o que um fala, o outro sustenta. Não vejo divergências entre eles. (Professor Licenciado 3).

Parece que se dão muito bem. Eu acho que aqui, nesse colégio, eles formam um casamento perfeito. Eles trabalham em sintonia. (Professor Licenciado 6).

Uma relação aberta. Não há aquela coisa de podar o coordenador pedagógico. Ele é livre para fazer suas análises, projetos, mas a direção quer estar ciente de tudo, do que está acontecendo e sempre dando a opinião a respeito. (Professor não licenciado 1).

De um modo geral, parece que trabalham em conjunto, que se dão bem, têm concordância nas ações. (Professor não licenciado 2).

Eles trabalham sempre unidos. Um não atua, não faz nenhuma atividade, sem que o outro esteja por dentro. A direção não passa nenhuma atividade para a coordenadora sem que antes não seja debatida, não seja discutida entre eles. Eu acho positiva a relação deles. (Professor não licenciado 3).

b) uma relação de subordinação do coordenador pedagógico à administração da escola.

A coordenação está muito subordinada às vontades da direção. Poderia ser mais independente, ela deveria fazer os seus próprios projetos, independente das determinações da direção. Têm coisas que não dependem da direção. (Professor Licenciado 4).

c) existe uma grande afinidade entre a coordenação e a administração da escola.

Eu acho que entre eles existe uma afinidade muito maior do que entre a coordenação e os professores. (Professor Licenciado 2).

d) a coordenação faz parte da direção da escola.

Eu acho que a coordenação é uma continuação da direção. Não vejo muita divisão em quem é o diretor, o vice e o coordenador. Quando estão discutindo, fica um elo entre os três. Essa relação é muito coerente. Não percebo nenhuma forma de autoritarismo entre esses segmentos. (Professor não licenciado 5).

De um modo geral, percebemos que, na visão dos professores, entre a coordenação pedagógica e a equipe administrativa, há um relacionamento muito próximo. O trabalho que desenvolvem é visto como uma continuidade, como um complemento do trabalho do outro. Em seus relatos, evidenciam a cumplicidade, o companheirismo e a coerência nas tomadas de decisões. Essa visão também é compartilhada pelos coordenadores e pela equipe administrativa, como foi apresentado anteriormente.

Relação coordenador pedagógico X alunos

Quanto ao relacionamento dos coordenadores pedagógicos e os alunos, os professores apresentaram posicionamentos bem divergentes. Em seus relatos, é possível identificar idéias contraditórias; demonstrando, por um lado, que há um relacionamento muito próximo entre a coordenação pedagógica e os alunos, como também, denunciando a ausência de um trabalho da coordenação junto ao alunado. Percebemos também a idéia de que a coordenação pedagógica alimenta uma visão paternalista em relação aos alunos e que tem priorizado o trabalho com os alunos em detrimento do trabalho com o professor.

Relação próxima, dialógica e afetiva

Os alunos gostam muito da coordenadora do referido turno, gostam até mesmo mais do que da direção e vice-direção. Ela é muito aberta, escuta

muito, tenta entender o lado do aluno, sempre sendo justa, porque normalmente, “o aluno sempre está errado”. E assim, ela procura questionar isso, procura, realmente, ouvir os dois lados. (Professor licenciado 1).

É uma relação excelente. Ela fala a linguagem do aluno, que eu acho que é necessário. Ela tem uma facilidade enorme de se relacionar com os meninos. (Professor não licenciado 3).

A coordenação não trabalha com os alunos.

Eu não vejo o trabalho da coordenação com os alunos. Então eu não posso criticar, se está assim ou não. (Professor licenciado 3).

Essa relação também é distante, pontual, só em alguns momentos. (Professor licenciado 7).

Eu não percebo tanto contato entre os alunos e a coordenação, talvez eles tenham um pouco de medo de chegar até ela. Isso porque eles sabem que vai haver cobranças. (Professor não licenciado 5).

A coordenação tem uma visão paternalista em relação aos alunos.

Eu percebo que a coordenação trata os alunos como se fossem sempre as vítimas, em qualquer situação. E os professores sempre são os responsáveis por qualquer reclamação, de qualquer aluno. Em relação à nota, em relação às aulas, em relação até a própria participação do aluno. Parece que quando se trata dos alunos, para a coordenação, o professor fica sempre em segundo plano. (Professor licenciado 2).

A coordenação pedagógica prioriza o trabalho com os alunos em detrimento do trabalho com o professor.

Acho que a coordenação se dedica mais aos alunos, orientando e ajudando na questão da disciplina. A coordenação é mais atuante em relação aos alunos do que em relação ao trabalho pedagógico do professor. (Professor licenciado 4).

Eu acho que os alunos têm liberdade até demais com a coordenação. É muita queixa de aluno que vem direto para coordenação. Eu acho que

deveria ter um outro setor na escola para ouvir os alunos, porque, às vezes, isso atrapalha o trabalho da coordenação. Todos os “pepinos” vêm pra coordenação. (Professor não licenciado 1).

As idéias presentes nos relatos dos diferentes segmentos demonstram como cada um percebe a forma como o coordenador se relaciona com os segmentos da escola. Apresentaremos a seguir uma síntese das idéias centrais dos relatos de cada segmento.

O relacionamento do coordenador pedagógico com os professores é visto de forma bem diferente pelos entrevistados dos segmentos estudados. Para a coordenação pedagógica, nem sempre se estabelece uma parceria e é necessário que a administração da escola ofereça um apoio legitimando às solicitações da coordenação para que haja o pronto atendimento dos professores. A equipe administrativa percebe essa relação de forma colaborativa, franca e dialógica. Na perspectiva desse segmento, a coordenação pedagógica está sempre disponível aos professores e tem procurado estabelecer uma relação aberta com os docentes. Em parte, essas idéias são compartilhadas com a equipe dos professores. Eles enfatizam que, no aspecto interpessoal, a relação entre coordenação pedagógica e professores é amigável e dialógica. No entanto, em seus relatos, identificamos também a idéia de que, no aspecto profissional, de acompanhamento do trabalho didático, essa relação é distante e falha.

Quanto ao relacionamento do coordenador pedagógico com a equipe administrativa, identificamos, nos relatos, idéias próximas, o que indica que todos percebem essa relação de forma semelhante. Os coordenadores evidenciaram que essa relação é de parceira e de companheirismo, eles “trabalham juntos” e “em sintonia”. A equipe administrativa compartilha desse ponto de vista e acrescenta que concebe a coordenação como parte da direção da escola. Essas idéias estão presentes nos relatos apresentados pelos professores. Um

integrante desse segmento expressou a idéia de que a atuação do coordenador estaria subordinada à administração da escola, esse profissional deveria ser mais independente para realizar seu trabalho.

No que diz respeito ao relacionamento do coordenador pedagógico com os alunos, os coordenadores pedagógicos expressaram a idéia de que a relação que se estabelece é tranqüila e sem conflitos. Essa idéia foi compartilhada pelos membros da equipe administrativa que atestaram a existência de uma proximidade constante e de um tratamento carinhoso, de intimidade e de respeito entre a coordenação pedagógica e os alunos. Alguns membros da equipe dos professores concordam com essas idéias. No entanto, alguns professores, evidenciam, em seus relatos, idéias contrárias, quando afirmam que não percebem o trabalho da coordenação com os alunos e que o coordenador pedagógico prioriza o atendimento aos alunos relegando ao segundo plano o trabalho de coordenação pedagógica com os professores.

4.5- As expectativas em relação ao trabalho da coordenação pedagógica

Com o objetivo de identificar quais as expectativas que os professores e os membros da equipe administrativa possuem em relação ao trabalho da coordenação, apresentamos o seguinte questionamento: *Qual a expectativa que você tem do trabalho da coordenação pedagógica? O coordenador tem atendido a essa expectativa?* Pretendíamos, com esse questionamento, identificar não só as expectativas, mas também saber se o coordenador pedagógico estaria atendendo a essas expectativas.

4.5.1- A visão da Equipe Administrativa

Os membros da equipe administrativa possuem expectativas positivas em relação ao trabalho do coordenador pedagógico. Em seus depoimentos deixam explícito que estão satisfeitos com a atuação do coordenador, reconhecem a importância desse profissional para a escola e suas expectativas se orientam no sentido de continuidade e de aprimoramento do trabalho que já vem sendo desenvolvido pela coordenação pedagógica.

Nós percebemos um interesse muito grande, um envolvimento cada vez maior da coordenação com a escola. E a nossa expectativa é justamente essa, que o trabalho continue crescendo porque nós sabemos que a mola mestra da escola é, justamente, a parte pedagógica. A escola pode estar bonita, estar limpa, arrumada, mas se, pedagogicamente, ela não estiver bem, então, essa escola não está funcionando bem. (Diretor).

Que continue sendo aquela articuladora do trabalho pedagógico da escola. Porque a escola tem um objetivo e é a coordenação que vai estar à frente articulando esse projeto com os professores, os alunos e com a direção. (Vice-diretor 1).

A equipe administrativa reconhece que a coordenação pedagógica não tem exercido todas as suas atribuições legais e atribui esse fato a fatores externos, independentes da vontade dos coordenadores e sobre os quais eles não teriam controle. A sobrecarga de trabalho foi o fator mais enfatizado pelos depoentes. Na perspectiva da equipe administrativa seria necessário mais um coordenador pedagógico trabalhando em cada turno. Também foi abordada a questão da resistência de alguns professores ao trabalho da coordenação pedagógica.

Ainda em relação a esses fatores que dificultam o trabalho do coordenador é importante assinalar que, pelo fato de nossa escola ser de porte especial, precisaria ter dois coordenadores em cada turno e, nós só temos um. Talvez esse seja o fator mais relevante; a falta de mais um coordenador em cada turno, isso realmente limita a ação. (Diretor).

Quando ela senta com o professor, questiona sobre o planejamento ou a metodologia, o professor, muitas vezes, fechado em seu próprio mundo, acha que seria um atestado da incapacidade dele. (Vice-diretor 1).

4.5.2- A visão dos Professores

A equipe de professores expressou, em seus depoimentos, expectativas diferentes daquelas manifestadas pelos integrantes da administração. Se esses últimos nutrem expectativas de continuidade e aprimoramento do trabalho do coordenador pedagógico, os professores, por sua vez, possuem expectativas que se direcionam para o redimensionamento do trabalho desenvolvido pela coordenação pedagógica. Fazem parte dessas expectativas, idéias que sugerem não só o repensar da postura e da atuação do coordenador pedagógico, como também indicativos de posturas e de atuação, que, na perspectiva dos docentes, os coordenadores deveriam seguir. Apresentamos, a seguir, as idéias centrais que expressam essas expectativas, acompanhadas de alguns relatos.

a) Que a coordenação tenha mais autonomia frente à administração, que desenvolva seu trabalho de forma independente, distinguindo o que é pedagógico do que é administrativo.

Eu acho que a coordenação poderia se desmembrar um pouquinho mais da vice-direção. Elas trabalham muito unidas, seria interessante que conseguissem separar um pouco, que desempenhassem atribuições distintas, em horários distintos, separassem o que é pedagógico, o que é administrativo. E assim, direcionar e ampliar mais o trabalho de coordenação junto aos professores no AC. É um trabalho bom, poderia ser excelente se o horário fosse mais livre para isso. (Professor Licenciado 1).

b) Que a coordenação desenvolva um trabalho mais voltado para questões pedagógicas, que estivesse mais próximo do professor, dando apoio e trazendo novidades sobre o trabalho didático.

Eu espero que o trabalho da coordenação pedagógica seja cada vez melhor. Mas também, que seja muito mais direcionado a um trabalho pedagógico mesmo, porque o que nos falta é isso. (Professor licenciado 2).

Gostaria que a coordenação apoiasse o trabalho didático, até nas dificuldades das salas de aulas nas quais você tem problema. A coordenação tinha que estar ali, junto. (Professor licenciado 3).

A minha expectativa maior é que eu gostaria de ver o coordenador pedagógico bem mais próximo do professor, colaborando com a construção do fazer pedagógico mesmo. A nossa coordenadora não tem atendido a essa expectativa, eu acredito que seja por conta da sobrecarga de trabalho, ela se dedica a muitas tarefas e não sobra tempo. (Professor licenciado 5).

Eu espero mais contato, com maior frequência, com os professores da área, discussão entre os professores e a coordenadora. Eu acho que, hoje, a coordenação tem atendido a essa expectativa em parte. Talvez os próprios professores venham fugindo desse contato maior, por medo de cobranças. (Professor não licenciado 5).

Eu acho que a coordenação deveria participar mais do trabalho pedagógico, estar trazendo coisas novas, estar ouvindo. Acho que a coordenação prioriza mais as questões administrativas, mais técnicas. Na minha concepção, o coordenador tem que trabalhar com os alunos, com os pais de alunos, com a direção, mas, principalmente, com o professor. (Professor não licenciado 2).

c) Que a postura e a atuação do coordenador sejam repensadas.

Eu espero que a postura e a atuação do coordenador sejam repensadas, no sentido de maior envolvimento e da própria coerência do trabalho. Acho que o coordenador não tem atendido às expectativas dos professores. (Professor Licenciado 6)

d) Que a coordenação pedagógica exija mais de alguns professores que deixam a desejar no seu trabalho.

Eu espero que a coordenação exija mais de alguns professores. Eu acho que o coordenador quer fazer, mas o professor não dá espaço, entendeu? Aí se fecha, às vezes, incomoda-se com pouca coisa. Não sabe discutir, não sabe dialogar, não sabe falar o que sente direito, aí falam de qualquer jeito e acabam entrando em divergência. (Professor não licenciado 3).

Diante desses depoimentos, podemos inferir que a equipe dos docentes, diferente da equipe administrativa, não se encontra de todo satisfeita com o trabalho desenvolvido pelo coordenador pedagógico. Quase todos os relatos de expectativas se caracterizam em posturas que, na visão dos docentes, o coordenador ainda não possui ou não desempenha. É interessante assinalar que o aspecto mais salientado pelos professores é o trabalho de acompanhamento do trabalho didático. A maioria dos docentes entrevistados manifestou a expectativa de que o coordenador desenvolva um trabalho mais próximo dos docentes, de acompanhamento, de orientação, enfim, de coordenação do trabalho pedagógico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da organização do trabalho da coordenação pedagógica no Estado da Bahia apontou para o reconhecimento da importância desse profissional no gerenciamento do trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas. É inegável a relevância do coordenador para que a escola possa estar desenvolvendo um trabalho didático articulado e coerente.

Podemos compreender o coordenador pedagógico que atua na rede pública estadual de ensino da Bahia como um profissional *híbrido*¹, tanto pela sua formação acadêmica quanto pela natureza das atribuições que exercem em seu cotidiano. Até 1997, existia nas escolas estaduais o supervisor escolar e o orientador educacional. Com a Lei Estadual nº 7.023, de 23 de janeiro de 1997, esses cargos foram transformados em cargos de coordenador pedagógico, o profissional que passaria a abranger as atribuições das nomenclaturas extintas. A partir de então, temos coordenadores pedagógicos formados no curso de graduação em Pedagogia, nas antigas habilitações de supervisão escolar ou orientação educacional, exercendo, independentemente da habilitação cursada, as atribuições antes exercidas por esses dois profissionais dos cargos extintos. É bem verdade que as atribuições legais do coordenador pedagógico apresentam uma maior proximidade com as funções dos supervisores pela ênfase no trabalho de acompanhamento do trabalho docente.

¹ Em Biologia, considera-se híbrido aquele que é originário de espécies diferentes. Tomamos emprestada essa terminologia para caracterizar o coordenador pedagógico da Rede Pública de Ensino do Estado da Bahia, em virtude da criação do seu cargo se originar da “transformação” (terminologia da legislação) de dois outros profissionais, o orientador educacional e os supervisores escolares, que atuavam na escola com atribuições e formação acadêmica distintas. Muito embora ambos tenham recebido inicialmente a mesma formação no curso de Pedagogia, cursaram, ao final, habilitações diferentes e específicas. Um, o supervisor escolar se relacionava, predominantemente, com questões da organização do trabalho docente; o outro, o orientador educacional, tinha como foco de seu trabalho e de sua formação as questões relativas ao alunado.

Na pesquisa de campo que realizamos, constatamos que os principais interlocutores do coordenador pedagógico, os professores e os membros da equipe administrativa demonstraram um grande desconhecimento das funções exercidas pelos coordenadores em seu cotidiano. Esse fato foi evidenciado nas respostas que esses sujeitos deram ao questionamento sobre o cumprimento das atribuições legais do coordenador pedagógico. As discordâncias do que disseram os coordenadores, professores e membros da equipe administrativa demonstram que cada segmento percebe o trabalho da coordenação pedagógica de uma forma particular. Mesmo entre os coordenadores pedagógicos estudados, não houve consenso quanto ao cumprimento ou não das atribuições. Esse fato é um indicativo da falta de integração do trabalho e da ausência de uma proposta filosófica orientadora das ações da coordenação pedagógica. Cada coordenador desenvolve seu trabalho à sua maneira, atendendo, ao que parece, as contingências imediatas postas pelo cotidiano da escola. Esta constatação pode ser melhor compreendida à luz do quadro teórico traçado no capítulo 11, onde abordamos o pensamento de Agnes Heller sobre a esfera da vida cotidiana. A pesquisa de campo revelou que o coordenador pedagógico ao desenvolver sua atividade profissional no cotidiano escolar o faz na ausência de proposta orientadora deste trabalho e, por isso mesmo, sua atuação é marcada pela *espontaneidade*, característica preponderante de qualquer forma de atividade cotidiana. A escola é “viva” e solicita ações imediatas aos seus funcionários, daí que o coordenador pedagógico se vê desenvolvendo atividades sem que haja uma reflexão consciente e crítica sobre as mesmas. Seria, de fato, inviável e inconcebível se o coordenador pedagógico se dispusesse a refletir sobre a forma e o conteúdo de cada uma das suas atividades e, caso assim procedesse, por certo, não daria conta de atender a urgência com que se manifestam as solicitações da escola. Nesse aspecto, cabe uma ressalva que impede a

generalização de que todas as ações desenvolvidas pelo coordenador pedagógico sejam, a priori, caracterizadas como *espontâneas*, uma vez que nem todas as atividades do cotidiano apresentam o mesmo nível de espontaneidade, como lembra Heller (2000). Em sua prática profissional cotidiana, identificamos o exercício de atividades que demandam reflexão e análise criteriosa para a tomada de decisões ou de determinadas escolhas. Essas atividades são portadoras de um nível menor de espontaneidade e, na prática do coordenador pedagógico, são mais facilmente identificadas no trabalho que este profissional desenvolve junto ao corpo docente, quer seja nos momentos de reunião das Atividades Complementares ou em reuniões maiores de planejamento ou estudos sobre a prática pedagógica.

Em virtude da imediaticidade das demandas cotidianas da escola, na prática do coordenador pedagógico, identificamos claramente uma outra característica da esfera da vida cotidiana, a probabilidade. Sua prática profissional é desenvolvida tendo por base a probabilidade entre as suas ações e as conseqüências das mesmas, tendo sempre em vista a sua efetivação de forma rápida e eficaz. As suas ações são muito mais determinadas por sua funcionalidade imediata do que por razões de ordem legal, teórica ou filosófica.

Mesmo percebendo o trabalho da coordenação pedagógica de forma distinta, ficou evidente que os professores e a equipe administrativa reconhecem a importância do trabalho realizado pelos coordenadores. A forma como os diferentes atores da escola, membros da equipe administrativa e do corpo docente, percebem o trabalho da coordenação pedagógica é produto da interação que se estabelece no fazer cotidiano desses sujeitos. Dessa forma, a visão de cada sujeito dos segmentos estudados não pode ser compreendida como um processo estritamente individual, embora seja uma construção peculiar de cada um não está desligada do coletivo e se constrói no cotidiano através das interações dos sujeitos. As posturas do

coordenador pedagógico, a forma como se comunica com outros profissionais, como se posiciona diante dos fatos bem como as conseqüências de suas ações, são, sem dúvida, alguns parâmetros que no dia-a-dia que, mediados pela interação interpessoal, possibilitam a construção de uma concepção, de uma imagem acerca do coordenador pedagógico e do trabalho desenvolvido por esse profissional. Em nossa investigação, identificamos que a imagem que a equipe administrativa possui do coordenador pedagógico se traduz como uma “ponte”, um “elo de ligação”, um “articulador”, enfim, como um elemento que auxilia tanto a direção quanto a equipe dos docentes, sendo indispensável ao trabalho pedagógico da escola. Essa mesma imagem é compartilhada pelos professores, entretanto, esse segmento manifestou também, insatisfações quanto ao trabalho da coordenação pedagógica, principalmente, no que diz respeito ao acompanhamento do trabalho didático dos docentes.

Na esfera das relações pessoais, evidenciou-se uma grande proximidade entre a equipe de coordenação pedagógica e a administração da unidade escolar. Todos os sujeitos estudados indicaram que há uma estreita parceria e colaboração no trabalho entre esses segmentos. Quanto ao relacionamento da equipe de coordenação e os docentes, não foi possível identificar essa mesma proximidade no trabalho. Foi expressivo o número de relatos nos quais os professores apontaram que, no âmbito profissional, essa relação é distante e falha, muito embora o relacionamento interpessoal entre coordenadores e professores seja considerado próximo, amigável e dialógico. Os depoimentos de todos os sujeitos dos segmentos estudados sugerem que o coordenador pedagógico, na esfera das relações de poder, tem se distanciado do autoritarismo antes exercido pelo supervisor escolar. Nesse aspecto, suas relações com os professores e alunos são dialógicas e participativas.

Mesmo concebendo a escola como uma organização burocrática, não identificamos, no âmbito das relações de poder que se manifestam em seu interior, o tipo de disciplina racional, característica da burocracia que, por meio da racionalização, do treinamento e da disciplina, tende o comportamento dos indivíduos à obediência uniforme e impessoal, conforme Weber (1982). Isso se deve, no nosso entendimento, à influência do discurso da gestão participativa que tem ganhado espaço no meio educacional e, ao que parece, influenciado na forma como os diferentes atores da escola se relacionam entre si e concebem a distribuição de poder na escola. No caso do coordenador pedagógico, embora esse profissional ocupe uma posição hierárquica superior aos docentes, segundo seus depoimentos, algumas vezes não tem encontrado a disposição dos docentes em atender as suas solicitações, sendo necessário, nessas situações a interferência da direção da unidade escolar para tornar legítima sua solicitação junto ao corpo docente.

Professores e administradores possuem expectativas diferentes quanto ao trabalho da coordenação pedagógica. A equipe administrativa manifestou sua satisfação frente ao trabalho desenvolvido pelos coordenadores, expressando, como expectativa, a continuidade e o aprimoramento desse trabalho. As expectativas dos professores sinalizam para a adoção de uma prática que priorize o trabalho com os docentes, na qual seja dada ênfase às questões pedagógicas. Essa expectativa dos docentes abre perspectivas para que os coordenadores pedagógicos possam estar ampliando seus espaços de atuação no interior da escola, uma vez que, ao oferecer suporte às questões pedagógicas, esse profissional pode estar não só cumprindo sua função técnica como também sua função política. É sabido que a educação visa, acima de tudo, a instrumentalizar os educandos para determinados fins de participação social, oferecendo condições para compreensão das relações de forças existentes na sociedade

através da reflexão sobre questões mais amplas da realidade sócio-político-econômica do contexto social. Ao oferecer um ensino de qualidade, contextualizado e significativo, a escola estará instrumentalizando os educandos não somente para a participação social, como também para a sua inserção de forma crítica e consciente na sociedade.

O aspecto técnico e o político do processo educativo não são funções excludentes e sim, complementares e que se influenciam mutuamente. Enquanto a esfera técnica, na qual se prioriza “o como fazer”, disponibiliza os fundamentos metodológicos para que os fins e objetivos almejados pela ação educativa, “o para quê”, ou seja, a função política, seja alcançada. Em contrapartida, o aspecto político da educação influencia na escolha de métodos, posturas e conteúdos escolares, orientando o ensino numa perspectiva mais dialógica e crítica ou mais autoritária e acrítica, dependendo dos fins que se persiga.

A análise da legislação que determina as atribuições do coordenador pedagógico evidencia que o Estado enfatiza sua função técnica na medida em que o percebe como um agente responsável pelo “acompanhamento” das ações que influenciam no desenvolvimento e desempenho do processo educativo. Decorrem daí expressões como: acompanhar, coordenar, propor, estimular, promover, dentre outras, tão presentes no rol de suas atribuições prescritas no artigo 8º da Lei 8.261, de 29 de maio de 2002. Entretanto, cabe ressaltar que a postura ideológica e política de um determinado profissional não se define, a priori, por meio de prescrições legais. A orientação que se dá à prática profissional tem haver com os interesses, com os conhecimentos, valores e crenças que cada um constrói ao longo de seu processo formativo e de sua trajetória profissional. Nesse sentido, acreditamos que o coordenador pedagógico pode vir a exercer (e muitas vezes exerce) um papel de grande relevância ao desempenhar suas atribuições, constituindo-se como um agente de mudanças e contribuindo,

por meio das ações que desenvolvem junto aos docentes e discentes, para o desenvolvimento de uma educação de qualidade e afinada com os interesses da maioria.

Diante dessas constatações, percebemos que os limites e as perspectivas de atuação do coordenador pedagógico encontram-se, de certa forma, imbricadas no seu fazer cotidiano. É preciso que o coordenador pedagógico delimite, com maior clareza, seu campo de atuação, tornando suas atribuições e o seu papel na escola melhor conhecidos no interior da escola. Ele, assim como os outros profissionais da escola, professores, diretor e secretário, possui atividades específicas, prescritas legalmente. No entanto, não é raro perceber o envolvimento desses profissionais com outras atividades que não são da sua competência. Em determinados momentos, o coordenador pedagógico tem sido compelido a responder por necessidades do contexto escolar que não são de sua responsabilidade. São questões que, embora façam parte da dinâmica da escola, não devem ser consideradas inerentes à sua função, nem incorporadas a sua prática cotidiana, de modo a se constituir em parte de seu trabalho, sob pena de resultar na redução do seu tempo destinado às atividades diretamente ligadas à sua função. A função primeira do coordenador pedagógico é planejar e acompanhar a execução de todo o processo didático-pedagógico da instituição, tarefa de importância primordial e de inegável responsabilidade e que encerra todas as possibilidades como também os limites da atuação desse profissional. Quanto mais esse profissional se voltar para as ações que justificam e configuram a sua especificidade, maior também será o seu espaço de atuação. Em contrapartida, o distanciamento dessas atribuições seja por qual motivo for, irá aumentar a discordância e desconhecimento quanto às suas funções e ao seu papel na instituição escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, Márcia Ângela da Silva. **Supervisão escolar e política educacional**. São Paulo: Cortez, 1991.

AGUIAR, Márcia Ângela da Silva; FERREIRA, Naura Syria Carapeto (orgs.). **Para onde vão a orientação e a supervisão educacional?** Campinas, SP: Papirus, 2002.

ALVES, Nilda (coord.). **Educação e supervisão: O trabalho coletivo na escola**. 8 ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1997.

ALVES, Nilda. A prática política do supervisor educacional, uma análise dos ENSES. **Cadernos CEDES**, Campinas (6): 14-25, mar. 1983.

ALVES, Nilda. **Formação de professores: pensar e fazer**. São Paulo: Cortez, 1992.

ALVES, Nilda; Garcia, Regina Leite (orgs.). **O fazer e o pensar dos supervisores e orientadores educacionais**. São Paulo: Edições Loyola, 1994.

ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes e saberes**. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

ANDERSON, Perry. **As origens da pós-modernidade**. Trad. Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

ANDRÉ, Marli Eliza de. Estudo de caso: seu potencial na educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, nº 49, p. 51-54, Maio, 1984.

ANDRÉ, Marli. O cotidiano escolar, um campo de estudo. In: PLACO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

ARRUDA, Angela. Teoria das representações sociais e teorias de gênero. **Cadernos de Pesquisa**. Nov. 2002, nº 117, p. 127-147.

BAHIA, Secretaria da Educação. Legislação básica do magistério público estadual de Ensino Fundamental e médio: Estatuto – regulamento e plano de carreira. Salvador, 1998. Lei nº 7.023 de 23/01/1997 e Decreto nº 6.471 de 01/06/1997.

BAHIA. Lei nº 8.261, de 29 de maio de 2002. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público do Ensino Fundamental e Médio do Estado da Bahia.

BORGES, Zacarias Pereira. **Política e educação: análise de uma perspectiva partidária**. Campinas SP: Graf. FE, Hortograph, 2002.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Trad. Fernando Tomaz. 6ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

BRASIL. Lei nº 9.394/96 de 20/12/96. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional.

Brasil. Ministério da Educação e Cultura. Estatísticas dos professores do Brasil. Brasília, INEP, out. 2003.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista**: a degradação do trabalho no séc XX. 3 ed. Tradução Nathanael C. Caixeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1987.

BRINHOSA, Mario César. A função social e pública da educação na sociedade contemporânea. In: LOMBARDI, José Claudinei (org.). **Globalização, pós-modernidade e educação**: história, filosofia e temas transversais. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR; Caçador, SC: UnC, 2001.

BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; Almeida, Laurinda Ramalho de; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva (orgs.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo, Edições Loyola, 2001.

BRUSCHINI, Cristina; AMADO, Tina. Estudos sobre mulheres e educação: algumas questões sobre o magistério. In: **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, nº 64, fev. 1988.

CAMPOS, Rogério Cunha de. Especialista em educação: ideologia e cotidiano. In: **Educação em Revista**. Belo Horizonte (2): 19-17, dez. 1985.

CARVALHO, Marília Pinto de. **No coração da sala de aula**: gênero e trabalho docente nas séries iniciais. São Paulo: Xamã, FAPESP, 1999.

CASTRO, Magali de. **Relações de Poder na escola pública de Ensino Fundamental**: uma radiografia à luz de Weber e Bourdieu. 1994. Tese (Doutorado), Pós-graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

COSTA, Marisa C. Vorraber. **Trabalho docente e profissionalismo**: uma análise sobre gênero, classe e profissionalismo no trabalho de professores e professoras de classes populares. Porto Alegre: Ed. Sulina, 1996.

DALAROSA, Adair Ângelo. Globalização, neoliberalismo e a questão da transversalidade. In: LOMBARDI, José Claudinei (org.). **Globalização, pós-modernidade e educação**: história, filosofia e temas transversais. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR; Caçador, SC: UnC, 2001.

DAVIS, Carl; ESPÓSITO, Y. “A prática pedagógica na escola pública: um estudo sobre as possibilidades de aprendizagem nas séries iniciais”. São Paulo, INEP/CENPEC, 1990, mimeo.

DUARTE, Rosália. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**. Mar. 2002, nº 115, p. 139-154.

DUPAS, Gilberto. **Economia global e exclusão social**: pobreza, emprego, estado e o futuro do capitalismo. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1989.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.) **Supervisão educacional para uma escola de qualidade**: da formação à ação. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Trad. Roberto Machado. 19 ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2004.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. **Educação e Sociedade**. Dez. 2003, vol. 24, nº 85, p.1095- 1124.

GARCIA, Marisa. **Coordenação pedagógica**: Ação, interação, transformação. 1995. Dissertação (Mestrado) - Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo.

GOERGEN, Pedro. **Pós-modernidade, ética e educação**. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

GRINSPUN, Mirian Paura S. Zippin. **Supervisão e orientação educacional**: Perspectivas de integração na escola. São Paulo: Cortez, 2003.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. 6 ed. Trad. Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

HOBBSAWM, Eric. **O novo século**: entrevista a Antonio Polito. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

JODELET, Denise. Representações sociais um domínio em expansão. In: JODELET., D. (org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2002.

KERGOAT, Danièle. Em defesa de uma sociologia das relações sociais: da análise crítica das categorias dominantes à elaboração de uma nova conceituação. In: KARTCHEVSKY-BULPORT, Andrée et al (orgs.). **O sexo do trabalho**. São Paulo: Paz e Terra, 1986.

KONDER, Leandro. **O Futuro da filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

KUENZER, Acácia Zeneida (org.). **Ensino Médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2000.

KUENZER, Acácia Zeneida. As políticas de formação: A constituição da identidade do professor sobrando. **Educação e Sociedade**. Dez. 1999, vol.20, nº.68, p.163-183.

LACERDA, Maria Carmelita. **Configuração da percepção do supervisor educacional em relação ao papel social e político que ele exerce junto aos professores**. 1983. Dissertação (Mestrado) – Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

- LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 1999.
- LOMBARDI, José Claudinei (org.). **Globalização, pós-modernidade e educação:** história, filosofia e temas transversais. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR; Caçador, SC: UnC, 2001.
- LUDKE, Menga. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- MARUANI, Margarete; HIRATA, Helena (orgs.) **As novas fronteiras da desigualdade:** homens e mulheres no mercado de trabalho. São Paulo: Senac, 2003.
- MAUÉS, Olgaíses Cabral. Reformas internacionais da educação e formação de professores. **Cadernos de Pesquisa.** Mar. 2003, nº 118, p.89-118.
- MAUÉS, Olgaíses. As políticas de formação de professores: a “universitarização” e a prática. In: **Anais da 26ª Reunião Anual da ANPED.** Poços de Caldas, MG, 2003.
- MAY, Tim. **Pesquisa social:** questões, métodos e processos. Trad. Carlos Alberto Neto Soares. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- MEDEIROS, Luciene; ROSA, Solange. **Supervisão educacional:** possibilidades e limites. São Paulo: Cortez, 1985.
- MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais:** investigações em psicologia social. Trad. Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- NEVES, Lúcia M. W. (org.). **Educação e política no limiar do século XXI.** Campinas, SP: Autores Associados, 2000.
- NEVES, Lúcia M. W. (org.). **O empresariamento da educação:** Novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 90. São Paulo: Xamã, 2002.
- NOGUEIRA, Marco Aurélio. **As possibilidades da política:** idéias para a reforma democrática do Estado. São Paulo: Paz e Terra, 1998.
- NOGUEIRA, Martha Guanaes. **Supervisão educacional:** a questão política. São Paulo: Edições Loyola - Coleção EDUCAR, 1989.
- PAIVA, Edil V. de; PAIXÃO, Lea Pinheiro. O PABAE e a Supervisão Escolar. In: SILVA JR, Celestino Alves da; RANGEL, Mary (orgs.). **Nove olhares sobre a supervisão.** 9 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2003.
- PENIN, Sônia. **Cotidiano e escola:** a obra em construção. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- PEREIRA, LUIZ. **O magistério primário na sociedade de classes** - contribuição ao estudo sociológico de uma ocupação na cidade de São Paulo. São Paulo: Pioneira, 1969.

PLACO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola.** São Paulo: Edições Loyola, 2003.

RANGEL, Mary (org.). **Supervisão pedagógica:** princípios e práticas. Campinas, SP: Papirus, 2001.

RESENDE, Lucia Maria Gonçalves de. **Relações de poder no cotidiano escolar.** Campinas, SP: Papirus, 1995.

ROPÉ, Françoise; TANGUY, Lucie (orgs.). **Saberes e competências:** o uso de tais noções na escola e na empresa. Trad. Patrícia C. Ramos. Campinas, SP: Papirus, 1997.

ROSAR, Maria de Fátima. Articulações entre globalização e a descentralização. In: LOMBARDI, José Claudinei (org.). **Globalização, pós-modernidade e educação:** história, filosofia e temas transversais. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR; Caçador, SC: UnC, 2001.

SANFELICE, José Luís. Pós-modernidade, globalização e educação. In: LOMBARDI, José Claudinei (org.). **Globalização, pós-modernidade e educação:** história, filosofia e temas transversais. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR; Caçador, SC: UnC, 2001.

SANFELICE, José Luiz. A problemática do público e do privado na História da Educação no Brasil. 2003, mimeo.

SANTOS, Ana Lúcia Cardoso dos Santos. Representações sociais do supervisor escolar: nem herói em vilão. Rio de Janeiro, RJ: Editora Papéis e Cópias, 1996.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização:** Do pensamento único à consciência universal. 10 ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

SAVIANI, DERMEVAL. A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da idéia. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.) **Supervisão educacional para uma escola de qualidade:** da formação a ação. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SAVIANI, Nereide. **Função Técnica e Função Política da Supervisão em Educação.** 1981. Dissertação (Mestrado) – Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

SCHEIBE, Leda. Formação dos profissionais da educação pós-LDB: vicissitudes e perspectivas. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; AMARAL, Ana Lúcia (orgs.). **Formação de professores: política e debates.** Campinas, SP: Papirus, 2002.

SEVERINO, Antônio José (et al.); FAZENDA, Ivani (org.). **Novos enfoques da pesquisa educacional.** São Paulo: Cortez, 1992.

SHIROMA, Eneida Oto et al. **Política educacional.** 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SILVA JR, Celestino Alves da. **Supervisão da educação:** do autoritarismo ingênuo à vontade coletiva. São Paulo, SP: Edições Loyola, 1984.

SILVA JR, Celestino Alves da; RANGEL, Mary (orgs.). **Nove olhares sobre a supervisão.** 9 ed. Campinas, SP: Papirus, 2003.

SILVA JR., João dos Reis. **Reforma do Estado e da educação no Brasil de FHC.** São Paulo: Xamã, 2002.

SILVA, Igínia Caetana Finelli. **A (Re)invenção da municipalização do Ensino:** o avesso e o direito na representação social dos responsáveis pela gestão do ensino fundamental público no Município. 2003. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

SILVA, Maria Abadia. **Intervenção e consentimento:** a política educacional do Banco Mundial. Campinas, SP: Autores Associados: São Paulo; FAPESP, 2002.

SILVA, Naura Syria Ferreira C. da. O papel do supervisor no atual contexto brasileiro. **Cadernos CEDES.** Campinas (7): 6-17,1983.

SILVA, Naura Syria Ferreira C. da. **Supervisão educacional:** uma reflexão crítica. Petrópolis: Vozes, 1981.

SOUZA, Aparecida Neri de. **Sou professor, sim senhor.** Campinas, SP: Papirus, 1995.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Professor; tecnólogo do ensino ou agente social? In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; AMARAL, Ana Lúcia (orgs.). **Formação de professores:** política e debates. Campinas, SP: Papirus, 2002.

VIEIRA, Sofia Lerche. Políticas de formação em cenários de reforma. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; AMARAL, Ana Lúcia (orgs.). **Formação de professores: política e debates.** Campinas, SP: Papirus, 2002.

WARDE. Mirian Jorge. Pesquisa em educação: entre o Estado e a ciência. In BRANDÃO, Zaia, WARDE. Mirian Jorge. IANNI, Otavio et al. **Universidade e educação.** Campinas: Papirus/CEDES/ANDE/ANPED (Coletânea CBE), 1992.

WEBER, Max. **Ensaio de Sociologia.** 5 ed. Trad. Waltensir Dutra. Rio de Janeiro, RJ: Editora Guanabara S.A, 1982.

WOOD, Ellen Meiksins. **Democracia contra capitalismo:** a renovação do materialismo histórico. Trad. Paulo Cezar Castanheira. São Paulo: Boitempo Editorial, 2003.

WOOD, Ellen Meiksins; FOSTER, John Bellamy (orgs.). **Em defesa da história:** marxismo e pós-modernidade. Trad. Ruy Jungman. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

ANEXOS

Anexo I - Questionário aplicado aos coordenadores pedagógicos, professores, diretor e vice-diretores.

Coordenador Pedagógico

Turno de trabalho: () Manhã () Tarde () Noite

Tempo de serviço na Escola: _____

Professor

Turno de trabalho: () Manhã () Tarde () Noite

Tempo de serviço na Escola: _____

Diretor e vice-diretores

Turno de trabalho: () Manhã () Tarde () Noite

Tempo de serviço na Escola: _____

<i>Atribuições</i>	<i>Se o Coordenador exerce</i>	<i>Como: *¹</i>	<i>Dificuldades encontradas*¹</i>	<i>Frequência com que exerce</i>	<i>Período do ano</i>	<i>Grau de importância *²</i>
I- coordenar o planejamento e a execução das ações pedagógicas nas Unidades Escolares ou DIREC;	() Sim () Não			() Alta () Média () Baixa	() Início () Todo o período () Final	() Alta () Média () Baixa

II- articular a elaboração participativa do Projeto Pedagógico da Escola;	() Sim () Não			() Alta () Média () Baixa	() Início () Todo o período () Final	() Alta () Média () Baixa
III- acompanhar o processo de implantação das diretrizes da Secretaria relativas à avaliação da aprendizagem e dos currículos, orientando e intervindo junto aos professores e alunos quando solicitado e/ou necessário;	() Sim () Não			() Alta () Média () Baixa	() Início () Todo o período () Final	() Alta () Média () Baixa
IV- avaliar os resultados obtidos na operacionalização das ações pedagógicas, visando à sua reorientação;	() Sim () Não			() Alta () Média () Baixa	() Início () Todo o período () Final	() Alta () Média () Baixa
V- coordenar e acompanhar as atividades dos horários de Atividade Complementar - AC em Unidades Escolares, viabilizando a atualização pedagógica em serviço;	() Sim () Não			() Alta () Média () Baixa	() Início () Todo o período () Final	() Alta () Média () Baixa
VI- estimular, articular e participar da elaboração de projetos especiais junto à comunidade escolar;	() Sim () Não			() Alta () Média () Baixa	() Início () Todo o período () Final	() Alta () Média () Baixa
VII- elaborar estudos, levantamentos qualitativos e quantitativos indispensáveis ao desenvolvimento do sistema ou rede de ensino ou da escola;	() Sim () Não			() Alta () Média () Baixa	() Início () Todo o período () Final	() Alta () Média () Baixa
VIII- elaborar, acompanhar e avaliar, em conjunto com a Direção da Unidade Escolar, os planos, programas e projetos voltados para o desenvolvimento do sistema e/ou rede de ensino e de escola, em relação a aspectos pedagógicos, administrativos, financeiros, de pessoal e de recursos materiais;	() Sim () Não			() Alta () Média () Baixa	() Início () Todo o período () Final	() Alta () Média () Baixa

IX- promover ações que otimizem as relações interpessoais na comunidade escolar;	() Sim () Não			() Alta () Média () Baixa	() Início () Todo o período () Final	() Alta () Média () Baixa
X- divulgar e analisar, junto à comunidade escolar, documentos e projetos do Órgão Central, buscando implementá-los nas Unidades Escolares, atendendo às peculiaridades regionais;	() Sim () Não			() Alta () Média () Baixa	() Início () Todo o período () Final	() Alta () Média () Baixa
XI- analisar os resultados de desempenho dos alunos, visando à correção de desvios no planejamento pedagógico;	() Sim () Não			() Alta () Média () Baixa	() Início () Todo o período () Final	() Alta () Média () Baixa
XII- propor e planejar ações de atualização e aperfeiçoamento de professores e técnicos, visando à melhoria de desempenho profissional;	() Sim () Não			() Alta () Média () Baixa	() Início () Todo o período () Final	() Alta () Média () Baixa
XIII- conceber, estimular e implantar inovações pedagógicas e divulgar as experiências de sucesso, promovendo o intercâmbio entre unidades escolares;	() Sim () Não			() Alta () Média () Baixa	() Início () Todo o período () Final	() Alta () Média () Baixa
XIV- identificar, orientar e encaminhar, para serviços especializados, alunos que apresentem necessidades de atendimento diferenciado;	() Sim () Não			() Alta () Média () Baixa	() Início () Todo o período () Final	() Alta () Média () Baixa
XV- promover e incentivar a realização de palestras, encontros e similares, com grupos de alunos e professores sobre temas relevantes para a educação preventiva integral e cidadania;	() Sim () Não			() Alta () Média () Baixa	() Início () Todo o período () Final	() Alta () Média () Baixa
XVI- propor, em articulação com a direção, a implantação e a implementação de medidas e ações que contribuam para promover a melhoria da qualidade de ensino e o sucesso escolar dos alunos;	() Sim () Não			() Alta () Média () Baixa	() Início () Todo o período () Final	() Alta () Média () Baixa

XVII- organizar e coordenar a implantação e implementação do Conselho de Classe numa perspectiva inovadora de instância avaliativa do desempenho dos alunos;	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não			<input type="checkbox"/> Alta <input type="checkbox"/> Média <input type="checkbox"/> Baixa	<input type="checkbox"/> Início <input type="checkbox"/> Todo o período <input type="checkbox"/> Final	<input type="checkbox"/> Alta <input type="checkbox"/> Média <input type="checkbox"/> Baixa
XVIII- promover reuniões e encontros com os pais, visando à integração escola e família pra promoção do sucesso escolar dos alunos;	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não			<input type="checkbox"/> Alta <input type="checkbox"/> Média <input type="checkbox"/> Baixa	<input type="checkbox"/> Início <input type="checkbox"/> Todo o período <input type="checkbox"/> Final	<input type="checkbox"/> Alta <input type="checkbox"/> Média <input type="checkbox"/> Baixa
XIX- estimular e apoiar a criação de Associações de Pais, de Grêmios Estudantis e outras que contribuam para o desenvolvimento e a qualidade da educação;	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não			<input type="checkbox"/> Alta <input type="checkbox"/> Média <input type="checkbox"/> Baixa	<input type="checkbox"/> Início <input type="checkbox"/> Todo o período <input type="checkbox"/> Final	<input type="checkbox"/> Alta <input type="checkbox"/> Média <input type="checkbox"/> Baixa
XX- exercer outras atribuições correlatas e afins.	Obs.: Foram registradas todas as atribuições que as coordenadoras afirmaram exercerem bem como os questionamentos acerca de dificuldades, frequência, período e grau de importância que atribuem a essas tarefas.					

Anexo II - Roteiro de entrevista com os coordenadores pedagógicos.

Há quanto tempo atua nesta escola?

Exerceu docência?

- a) Como você vê o trabalho de coordenação pedagógica na escola? Descreva o seu trabalho.
- b) Como são desenvolvidas as reuniões de Atividade Complementar? Como tem sido a sua participação no planejamento dos professores?
- c) Comente sobre o processo de elaboração do Projeto Pedagógico da escola. Como foi sua atuação neste processo?
- d) Os professores se mostram receptivos ao trabalho da coordenação pedagógica?
- e) Como você classificaria a relação que se estabelece entre a coordenação pedagógica e os professores?
- f) Como você classificaria a relação que se estabelece entre a coordenação pedagógica e a direção da unidade escolar?
- g) Como você classificaria a relação que se estabelece entre a coordenação pedagógica e os alunos?
- h) Na sua opinião, existe algum fator que dificulte o desenvolvimento de suas atividades? Quais seriam?
- i) Na sua concepção, o que é ser coordenador pedagógico?

Anexo III- Roteiro de entrevista com os professores.

Formação:

Há quanto tempo atua nesta escola?

- a) Como você vê o trabalho de coordenação pedagógica na escola?
- b) Como são desenvolvidas as reuniões de Atividade Complementar? Como tem sido a participação do coordenador pedagógico no seu planejamento?
- c) Comente sobre o processo de elaboração do Projeto Pedagógico da escola. Como foi sua atuação neste processo?
- d) Como você classificaria a relação que se estabelece entre a coordenação pedagógica e os professores?
- e) Como você classificaria a relação que se estabelece entre a coordenação pedagógica e a direção da unidade escolar?
- f) Como você classificaria a relação que se estabelece entre a coordenação pedagógica e os alunos?
- g) Qual a expectativa que você tem do trabalho da coordenação pedagógica? O coordenador tem atendido a esta expectativa?

Anexo IV- Roteiro de entrevista com o diretor e vice-diretores.

Formação:

Há quanto tempo atua nesta escola?

Exerceu docência?

- a) Como você vê o trabalho de coordenação pedagógica na escola?
- b) Como são desenvolvidas as reuniões de Atividade Complementar?
- c) Comente sobre o processo de elaboração do Projeto Pedagógico da escola. Como foi sua atuação neste processo?
- d) Como você classificaria a relação que se estabelece entre a coordenação pedagógica e os professores?
- e) Como você classificaria a relação que se estabelece entre a coordenação pedagógica e a direção da unidade escolar?
- f) Como você classificaria a relação que se estabelece entre a coordenação pedagógica e os alunos?
- g) Qual a expectativa que você tem do trabalho da coordenação pedagógica? O coordenador tem atendido a esta expectativa?