

LENI APARECIDA SOUTO MIZIARA

A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E A PRÁTICA DOCENTE



UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
Campo Grande – MS
2008

LENI APARECIDA SOUTO MIZIARA

A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E A PRÁTICA DOCENTE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco, como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação

Orientadora: Professora Doutora Ruth Pavan

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
Campo Grande – MS
2008

A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E A PRÁTICA DOCENTE

LENI APARECIDA SOUTO MIZIARA

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dra. Ruth Pavan

Prof. Dr. José Licínio Backes

Prof^a Dra Mari Margarete dos Santos Forster.

Campo Grande, 29 de março de 2008.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
Campo Grande – MS
2008

DEDICATÓRIA

Ao meu esposo Pedro Miziara, pelo incentivo, paciência e admiração constantes.

Aos meus queridos filhos Pedro Henrique e Paulo Eduardo que, confiantes nesta conquista, propiciaram-me força e razão para alcançá-la.

A memória de meu pai José Vicente, que me ensinou a educar não apenas passando exemplos, mas sobretudo, mostrando-os por meio das minhas próprias atitudes.

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, sogra e sogro, pelas orações e preocupação nos momentos mais difíceis.

A Ivone, Venina e Celina, irmãs queridas, decisivas presenças iluminadas de amor e força no êxito desta formação por mim tão desejada.

Aos meus irmãos, pela torcida silenciosa e confiante.

Aos meus sobrinhos e sobrinhas, pelo amor, carinho e alegria com que iluminam minha vida.

Aos cunhados e cunhadas, pela felicidade em sermos uma família.

À Irany, Adélia, portos seguros de sabedoria, bondade, amor e fé.

À Professora Dra. Ruth Pavan, pela orientação objetiva e, sobretudo, pelo carinhoso acolhimento humano em todos os momentos desta pesquisa.

Aos professores do mestrado: Margarita, Regina Cestari, Ivan Russeff, Leny, Josefa, Cristina, Helena, Dáugima e Ruth, pela partilha de saberes.

Aos colegas Cidinha Ferraz, Alcita, Aurita, Diva, Doracina, Élson, Ione, Leonidia, Lucia, Sebastião e à secretária Sonia (mestrado), pela amizade acolhedora nos momentos de estudo, apoio, angústias divididas e amenizadas, enfim, pelos encontros maravilhosos de trabalho e estudo.

A professora Nilza, pela revisão gramatical criteriosa do texto.

Aos professores sujeitos desta pesquisa, ao diretor, aos funcionários e às coordenadoras pela efetiva colaboração.

À Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul, pela liberação integral do meu ofício, possibilitando a minha efetiva participação e conclusão com êxito neste curso.

E, finalizando, agradeço a Deus por aproximar-me destas maravilhosas pessoas, responsáveis pelo meu universo emocional e cognitivo.

MIZIARA, Leni Aparecida Souto. *A Coordenação Pedagógica e a práxis docente*. Campo Grande, 2008. 160 p. Dissertação (Mestrado). Universidade Católica Dom Bosco.

RESUMO

A presente dissertação de Mestrado, intitulada “A Coordenação Pedagógica e a práxis docente”, insere-se na linha de pesquisa Práticas pedagógicas e suas relações com a formação docente do Mestrado em Educação – UCDB, tem como objetivo geral analisar as contribuições da Coordenação para o processo ensino-aprendizagem segundo a concepção dos professores. Este objetivo se desdobra em analisar o papel da Coordenação ao longo da história e caracterizar o trabalho do Coordenador Pedagógico no contexto atual. Do ponto de vista metodológico, optamos por uma pesquisa qualitativa. Para a coleta de dados utilizamos um roteiro de entrevistas semi-estruturadas, com questões pertinentes ao trabalho da coordenação de uma escola estadual, selecionada conforme os seguintes critérios: a) Que atendesse a todas as séries do Ensino Fundamental, para serem entrevistados um/uma professora por série da 1ª a 4ª e da 5ª a 8ª, segundo suas áreas de conhecimento; b) Que fosse pública e estadual, com a coordenação pedagógica implantada pelo Decreto 5868/91; c) Que na escola houvesse o trabalho efetivo da Coordenação Pedagógica desde sua implantação; d) Que o trabalho pedagógico fosse efetuado por mais de uma coordenadora. Os referenciais teóricos que fundamentam esta pesquisa encontram-se principalmente no legado de Paulo Freire, seguido por outros autores que tratam das temáticas Coordenação Pedagógica, formação continuada e o processo ensino-aprendizagem, tais como: Libâneo, Pimenta, Veiga, Brzezinski, Alves, Rangel, Giroux, Arroyo, Silva, Weiz, Gentili, Placco, entre outros. Este estudo chegou à conclusão, entre outras, que os professores, embora reconheçam o trabalho da Coordenação, não se sentem contemplados no que tange aos aspectos pedagógicos, mais especificamente ao processo ensino-aprendizagem, uma vez que as coordenadoras dispõem o seu tempo na orientação disciplinar dos alunos e alunas. Apesar de necessária, segundo os professores esta atuação é insuficiente. Concluímos, também, que entre as contribuições apontadas pelas professoras e professores, a que mais se destaca se refere aos aspectos de transposição didática dos conteúdos escolares e, sobretudo, à formação continuada.

PALAVRAS-CHAVE: Coordenação Pedagógica - Práxis docente – Formação de professores.

MIZIARA, Leni Aparecida Souto. *The coordinator and the practical teaching*. Campo Grande, 2008. 160 p. Paper (Master's) Dom Bosco Catholic University - UCDB.

ABSTRACT

This dissertation, Master, "The Pedagogical Coordination and practice teaching," is in line search pedagogical practices and its relations with the training faculty of the Master's in Education - UCDB, this is aimed at unfolds in examining the paper of the Coordination along the history and in the current context. Understanding the conception of the teachers on the contribution of Pedagogical Coordination for the teaching-learning process. In the methodological point of view, we opted for a qualitative research. For the collection of data, we used an itinerary of semi-structured interviews, with pertinent subjects to the work of the coordination of a state school, selected by the following criteria accordingly: a) - That assisted all of the series of the Fundamental Teaching, alouding to be interviewed one teacher of each serie from the 1st to 4th and from the 5th to 8th, according their knowledge areas; b) That was public and state, with the pedagogic coordination implanted by the Ordinance 5868/91; c) That there was the effective work of the Pedagogic Coordination since its implantation in the school; d) That the pedagogic work was made for more than one coordinator. The theoretical references that are in this research are found mainly in Paulo Freire's legacy, followed for other authors that treat of the themes Pedagogic Coordination, continuous formation and the process teaching-learning, such as: José Carlos Libâneo, Selma Garrido, Ilma Passos Alencastro Veiga, Iria Brzezinski, Nilda Alves, Phillippe Perrenoud, Mary Rangel, Henry A. Giroux, Miguel A. Arroyo, Tomaz Tadeu da Silva, Telma Weiz, Pablo Gentili, Vera Maria Nigro de Souza Placco, among others. This study reached the conclusion, among other, that the teachers, although they recognize the work of the Coordination, they don't feel contemplated in respect to the pedagogic aspects, once the coordinators spare their time in the direction of disciplining pupils and students. Despite necessary, according to the teachers this performance is insufficient. We concluded, also, that among the pointed contributions for the teachers, the one that more stands out refers to the aspects of didactic transposition of the school contents and, above all, to the continuous formation.

KEY- WORDS: Pedagogic coordination - Educational Praxis – training of teacher

LISTA DE ANEXOS

ANEXO 1 – DECRETO Nº 5868 DE 16 DE ABRIL DE 1991.....	163
ANEXO 2 – COMPETÊNCIAS DAS EQUIPES CENTRAIS.....	174
ANEXO 3 – COMPETÊNCIAS DAS EQUIPES REGIONAIS.....	180
ANEXO 4 – COMPETÊNCIAS DAS EQUIPES ESCOLARES.....	186
ANEXO 5 – ROTEIRO DE ENTREVISTA.....	192

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
CAPÍTULO I – A PROFISSÃO DE PEDAGOGO.....	22
1.1 Pedagogo/a: caracterização da profissão.....	22
1.2 Aspectos legais da profissão do pedagogo.....	32
1.3 A história da profissão do/a pedagogo/a em Mato Grosso do Sul.....	46
1.4 A coordenação pedagógica no contexto atual.....	66
1.5 Concepções sobre o trabalho da coordenação Pedagógica.....	74
CAPÍTULO II – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	
2.1 Objetivo geral.....	85
2.2 Objetivos específicos.....	85
2.3 Metodologia da pesquisa.....	86
2.4 Categorizando as informações	88
CAPÍTULO III – COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: DESAFIOS PRESENTES NO ESPAÇO ESCOLAR.....	89
3.1 Caracterizando a escola.....	89
3.2 O encontro com as professoras e professores.....	93
3.2.1 Quadro síntese dos sujeitos entrevistados.....	94
3.3 Coordenação Pedagógica e professores/as e o processo ensino-aprendizagem.....	97
3.4 O uso do livro didático.....	108
3.5 Planejamento escolar: discussão sempre pertinente.....	115
3.6 Coordenação Pedagógica, professoras e professores e a conquista de um tempo não tarefeiro.....	131
3.7 A perspectiva dos professores em relação à Coordenação Pedagógica.....	139
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	146
REFERÊNCIAS	153

INTRODUÇÃO

O tema desta pesquisa é constituído de concepções expressas por professores e professoras quanto à função da Coordenação Pedagógica. O interesse em analisar este tema deve-se, sobretudo, à minha experiência teórico-prática como educadora. No princípio ministrei aulas nas séries iniciais do Ensino Fundamental, além de atuar na Coordenação Pedagógica de escolas públicas e particulares; e recentemente venho atuando como formadora de professores no curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, na Unidade de Paranaíba.

Saliento, portanto, três fontes significativas que deram origem a esta pesquisa. Em primeiro lugar, à frente da Coordenação Pedagógica sempre estive atenta à formação dos professores, haja vista cada época impor-nos desafios para os quais estamos, por vezes, despreparados. Num segundo momento, almejava buscar suportes teóricos visando à capacitação de futuros pedagogos. Finalmente, uma terceira fonte de motivação decorre de leituras atinentes ao trabalho da coordenação pedagógica nas escolas, bem como da revisão de literatura efetuada.

Neste aspecto, Alarcão e Tavares (2003), afirmam que a função da coordenação “consiste em ajudar o professor a ensinar e a tornar-se um bom profissional para que os seus alunos aprendam melhor”. (p.59).

Assim sendo, requer da coordenação pedagógica e do professor/a do curso de Pedagogia domínio não apenas dos conteúdos programáticos, mas também cultura geral e formação efetiva nos domínios das ciências fundamentais da educação. (ALARCÃO, 2003)

Além disso, as teorias em foco revelam-se preocupadas não só com a formação inicial dos professores, mas também com os que se encontram em pleno exercício. Todavia, esta inquietação não é apenas característica da atualidade. Placco e Silva ressaltam o quanto esta discussão é, ao mesmo tempo, atual e antiga.

A discussão sobre a formação docente é antiga e, ao mesmo tempo, atual: antiga, pois, em toda a nossa história da Educação tem sido questionada a maneira como são formados nossos professores: atual porque, nos últimos anos, a formação do professor tem se apresentado como ponto nodal das reflexões sobre qualidade do ensino, evasão e reprovação; atual, ainda, por seu significado de ampliação do universo cultural e científico daquele que ensina, das necessidades e exigências culturais e tecnológicas da sociedade. (PLACCO E SILVA, 2002, p. 25)

Neste sentido, destaco o papel essencial da Coordenação Pedagógica no que concerne à formação dos professores, pois viabiliza o que muitos autores, como Alarcão (1996), Crhistov (2001) e Placco (2005) denominam como educação continuada em serviço, permitindo-lhes refletir sobre a atuação docente.

Segundo Paulo Freire (2000), a essência de uma educação transformadora reside na dialogicidade. É nesta perspectiva que analiso o papel da Coordenação Pedagógica e dos professores, pois a dinâmica da sociedade contemporânea nos desafia a alterar sobremaneira as relações humanas, com efeitos que se refletem na política, economia e valores. Estas relações são formadoras de uma nova cultura.

Este momento é complexo, não obstante é oportuno à Coordenação Pedagógica rever possibilidades de ações concretas, visto que a escola, enquanto espaço político pedagógico, está sempre em conflito.

Tal complexidade exige um trabalho de equipe. Percebo, pois ser indispensável que a coordenação mobilize os profissionais da escola para este objetivo e, principalmente, que analise o tipo de relacionamento que mantém com eles. Alves (1982, p.145) assegura que “os discursos foram ouvidos

sempre juntos, muito pensados juntos e jamais formulados juntos”.

Com o intuito de definir melhor o objeto, os caminhos a serem seguidos e justificar teoricamente a pesquisa, situando-a no contexto da produção acadêmica, apresento uma breve revisão de literatura.

1 - Leituras pertinentes ao tema:

Neste item apresento uma síntese das produções científicas¹ acerca da temática desta investigação. Tal revisão literária visa ao conhecimento do que já foi explorado, sobretudo, como já destaquei, à busca de informações que aprimorem o encaminhamento desta pesquisa.

Os trabalhos de pesquisa analisados foram selecionados com base nos trabalhos disponíveis na CAPES, nos últimos sete anos, ou seja, as pesquisas que abordam o tema sobre coordenação pedagógica desde o ano de 2000.

As pesquisas consultadas referentes à coordenação pedagógica contribuem para as reflexões, ora apresentadas neste trabalho, atinentes ao papel do/a coordenador/a pedagógico no cotidiano escolar.

Dentre as questões mais enfatizadas nestas leituras, é possível afirmar que a formação continuada em serviço, pauta-se na reflexão sobre a prática docente. Esta é reiteradamente valorizada pelos trabalhos pesquisados. Outrossim, argumentam que o saber fazer reflexivo demanda contextualização, haja vista a urgência em transformar a realidade educacional.

Neste sentido, estes pesquisadores apontam o *coordenador pedagógico* como o principal mediador do coletivo docente, uma vez que articula os processos de formação.

Destaco a seguir, algumas destas pesquisas:

a) ARAUJO (2000) identifica e analisa os significados da educação continuada no espaço/tempo da própria escola bem como as ações de formação em serviço realizadas na escola, em sua dissertação de mestrado

¹ Consulta efetuada no site da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), acesso em 16/01/2008.

intitulada, ***EDUCAÇÃO CONTINUADA NA ESCOLA: TRAÇOS, TRILHAS E RUMOS DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA.***

Nesta investigação, os conceitos de educação continuada; subjetividade; relações de poder; autonomia; prática reflexiva; racionalidade técnica; epistemologia da prática; “reflexão na ação sobre a ação; reflexão sobre a reflexão na ação” foram primordiais às análises realizadas, à vista de contribuir para clarear os aspectos referentes à educação continuada no espaço da escola.

A pesquisa abordou ainda, a coordenação pedagógica como espaço/tempo privilegiado à educação continuada na escola.

b) VIANA (2001) em sua dissertação de mestrado intitulada ***O PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM SERVIÇO, NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS,*** faz alusão a alguns dos princípios do trabalho pedagógico que contribuem para repensar a educação como um todo, especialmente, a Educação de Jovens e Adultos.

Viana defende também a escola como *locus* da formação do profissional reflexivo, considerando-o como intelectual cuja prática educativa seja efetivamente emancipadora.

Os professores participantes do programa e alunos-estagiários das licenciaturas auxiliaram na busca de alguns elementos-chave que possibilitaram ampliar as reflexões sobre o papel do Coordenador Pedagógico, de modo a compreender as relações existentes entre o processo de formação e a prática profissional.

Ademais, identificou algumas implicações educacionais para o desenvolvimento do trabalho de Coordenação Pedagógica, salientando competências relacionadas ao papel do Coordenador Pedagógico e das competências docentes.

c) CASTOLDI (2001) em ***O SABER E O FAZER DO SUPERVISOR EDUCACIONAL: CRÍTICAS E REDIMENSIONAMENTOS À LUZ DAS MUDANÇAS TEÓRICO-PRÁTICAS DA EDUCAÇÃO*** investiga o modo como as supervisoras vão construindo seus saberes, mediante experiências, em

escolas públicas.

Assim, o intercâmbio que se estabelece entre a construção de conhecimentos e as práticas pedagógicas da supervisão escolar, bem como as relações de sujeitos no contexto social escolar vão, paulatinamente, ampliando a práxis pedagógica.

Segundo a autora, as céleres e profundas transformações por que passam a escola possibilita que ela seja vista não como uma organização burocrática, direcionada ao atendimento das necessidades do mercado, mas como instituição sócio-cultural e humana, em que seus agentes são fundamentais nas decisões educativas, curriculares e pedagógicas.

É essencial neste processo, que a supervisão educacional revise suas funções pedagógicas embasadas numa reflexão teórica, possibilitada pelos novos paradigmas de racionalidade e conhecimento, para que a ação supervisora sobrepuja o tecnicismo e se torne articuladora da construção coletiva.

A pesquisa assegura que a constituição do supervisor é um processo dinâmico e constante, mediado por múltiplas interações e dimensões: a vida, a experiência, a reflexão, a formação universitária. A supervisão é vista como parceira e interlocutora das outras atribuições escolares, articulando saberes científicos, pedagógicos e da experiência.

Assim, o supervisor, ao articular a coordenação interna do processo pedagógico e a comunicação externa com a comunidade, complementa a ação educativa que os professores realizam em sala.

d) SOUZA (2002), na sua dissertação de mestrado: ***O COORDENADOR PEDAGÓGICO E O PROFESSOR: FORMAÇÃO CONTINUADA E REFLEXÃO CONJUNTA***, apresenta o coordenador pedagógico como mediador na formação continuada do professor, cujas ações reflexivas expressam a relação dialética entre prática e teoria.

Nesta pesquisa, Souza vincula ações do coordenador atual com as do passado, considerando os acontecimentos de ordem política, econômica, cultural.

Nesta pesquisa, o autor percebeu a crescente importância do papel do coordenador pedagógico no espaço escolar. Ressalta, ainda, os

acontecimentos que influenciaram a formação de professores e o papel da coordenação no âmbito escolar.

e) **VIAN, 2002** em sua dissertação, *A HISTÓRIA DOS ESPECIALISTAS DE EDUCAÇÃO: CONTRIBUIÇÃO AO ESTUDO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA DE MATO GROSSO DO SUL*, investigou a história dos Especialistas de Educação desde 1960, focalizando a instituição da Coordenação Pedagógica de 1990, bem como a sua prática no interior da escola pública de Mato Grosso do Sul. Vian conclui que o papel da coordenação pedagógica, da forma como esta se organiza, não corresponde às necessidades do nosso estado, demanda, portanto, “reformulações estruturais e teóricas”.

f) **RAMOS, 2003**, em sua dissertação de mestrado, intitulada *COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: A RESSIGNIFICAÇÃO DE UM ESPAÇO PERMEADO PELO FAZER, SABER E APRENDER* relata a história da vida profissional de cinco coordenadoras, buscando compreender quem é o coordenador atuante nas escolas municipais da cidade de Novo Hamburgo, desvelando, portanto os saberes que orientam as suas práticas.

Ramos (2003, p. 7), destaca os principais resultados de sua pesquisa:

- É possível, aprender e construir saberes no decorrer do fazer profissional, ainda que nesse fazer esteja imbricada uma sólida formação acadêmica que, certamente, garante uma boa parcela de contribuição ao processo.
- A Coordenação Pedagógica é, antes de qualquer coisa, um espaço privilegiado de aprendizagem àquele que acredita e faz uso dos saberes da prática com reflexão e sabedoria.
- O coordenador pedagógico é aquele profissional que favorece a organização do processo pedagógico da escola com atitude crítica e reflexiva e que faz uso dos saberes provenientes da experiência profissional, pessoal e de sua formação acadêmica, independentemente de sua natureza, para mediar às relações entre o aprender e o ensinar, transformando a escola num espaço onde se coordenam o fazer, o saber e o aprender.
- A Coordenação Pedagógica de uma escola deve fugir do modelo organizacional cuja autoridade e poder se estabelecem

como relações verticais de dominação, responsável pela definição de quem pode mandar e de quem deve obedecer.

- O coordenador precisa buscar formas de atrair os professores ao envolvimento e comprometimento com o seu trabalho. A chave para tal é a participação significativa que une o grupo em torno de preocupações profissionais comuns, utilizando-se do conhecimento e da experiência desse grupo para a resolução de problemas de trabalho e criando uma agenda a partir da qual os profissionais são capazes de organizar seu trabalho, de forma autônoma.

Nesse caso se o coordenador não for levado ao imobilismo e à dependência, capaz de transformá-lo em um profissional que se vê como assessor, professor, diretor, secretário, orientador ou aquele supervisor cheio de "receitas milagrosas" para o fazer pedagógico, estará habilitado a participar ativamente da construção social da sua profissionalidade, deslocando-se do lugar que controla, para o que medeia, através do fazer, do saber e do aprender, caracterizando, a Coordenação Pedagógica como prática reflexivo- propositiva.

g) SOARES, 2005, em sua dissertação ***COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: ATO DE MAESTRIA*** analisou como o Coordenador Pedagógico ao ouvir alunos e seus familiares, professores, diretor da escola e funcionários, dentre outros, possibilita parcerias na construção do conhecimento. Nesta pesquisa, o autor ressalta que a

mediação, base do trabalho de um coordenador pedagógico, deve acontecer de forma que ele possa aprender e saiba, finalmente, como escutar, com base no conhecimento da realidade dos outros autores da escola.(p.37)

Ainda segundo o autor, escutar o coletivo da escola faz parte do ato de coordenar o tempo, pois trata-se de encontrar um espaço, para que se comunique com o coordenador e diga o que tem a dizer.

Neste caso, requer do coordenador escutar e mediar os atores da escola a fim de que o tempo vivido seja fecundo e todos possam manifestar-se “vivê-lo, como um tempo pedagógico”.

Assim, ao elaborar esta análise, o pesquisador utiliza a metáfora do Coordenador Pedagógico como um “Maestro de Orquestra”.

h)GODOY, 2006, na sua dissertação de mestrado, *A MEDIAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO* investiga como o coordenador pedagógico exerce sua função mediadora com os docentes a fim de que atuem em consonância com o projeto pedagógico da escola. Para tanto, adotou como referencial teórico os pressupostos da Psicologia sócio-histórica de Vygotsky, acerca de seus estudos sobre a mediação. A partir da contextualização histórica da profissão do coordenador pedagógico buscou compreender a origem e a trajetória dos fazeres dos coordenadores atuais. Esta autora concluiu que o Coordenador Pedagógico necessita de estudos não só quanto às suas múltiplas atribuições, como também, sobre o “fazer” e “ser” que implica conflitos a serem superados, à luz das contribuições teóricas.

1.2 – Teses.

a) CHRISTOV, (2001), em sua tese de doutorado, *SABEDORIAS DO COORDENADOR PEDAGÓGICO: ENREDOS DO INTERPESSOAL E DE (CON) CIÊNCIAS NA ESCOLA* identificou e analisou os saberes necessários ao coordenador pedagógico em seu cotidiano nas escolas da rede estadual em São Paulo.

Estes saberes, categorizados e explicitados pela pesquisadora, estão assim definidos:

- Saberes associados ao campo das teorias pedagógicas – dizem respeito a teorias educacionais mais amplas e de ensino em particular. Constituem saberes que são trabalhados na formação inicial ou continuada e que têm origem predominantemente em pesquisas nas

áreas de Didática, Psicologia, Psicologia da Educação, Política Educacional, Filosofia, Sociologia e História da Educação;

- Saberes interpessoais – podem ser identificados com o âmbito da Psicologia e dizem respeito às relações de convivência na escola onde é necessário saber relacionar, dialogar, constituindo-se habilidade essencial para garantir a comunicação entre a coordenação e o corpo docente;
- Saber fazer a coordenação pedagógica – diz respeito à prática da coordenação propriamente dita que reúne saberes associados pelos coordenadores à prática da coordenação e que coincide com os compromissos estipulados oficialmente para os coordenadores pedagógicos.

b) **CUNHA (2006)**, em sua tese de doutorado intitulada: *PELAS TELAS, PELAS JANELAS: A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NAS ESCOLAS*, discute a formação de professores com assessoria pedagógica nos momentos de trabalho coletivo. Reconhece ainda, a coordenação como formadora de professores frente as suas possibilidades e dificuldades na organização das dinâmicas formativas.

A autora concluiu em sua investigação, que as coordenadoras compreendem sua ação de formadoras na perspectiva de interlocutoras e mediadoras da organização do trabalho docente coletivo.

1.3 – Análise da literatura revisada

A partir das dissertações e teses analisadas, fica explícito que a escola é por excelência, o *lócus* da produção de conhecimento. Isso requer dos alunos/as, professores/as e coordenadores/as a afirmação como sujeitos que constroem saberes decorrentes da reflexão da própria prática e, por conseqüência, que assumam o papel de transformar a realidade da educação em prol dos grupos menos favorecidos. Neste sentido, as teses e as

dissertações analisadas contribuem para a minha pesquisa, reiterando a necessidade da abordagem dos teóricos críticos da educação.

Nesta abrangência, percebi, de forma generalizada, que estes pesquisadores/as atribuem aos coordenadores/as a responsabilidade de mediar a proposta de formação docente em seu contexto, promovendo a reflexão acerca do trabalho desenvolvido no cotidiano da sala de aula.

Assim sendo, requer destes profissionais o entendimento que o desenvolvimento da práxis docente não se restringe apenas à participação em cursos de formação inicial (natureza acadêmica), pelo contrário, se dá enquanto ocorre na prática, mediante assessoria da coordenação pedagógica de cada Unidade Escolar.

Neste sentido, compete ao coordenador/a, criar condições favoráveis que possibilitem aos professores e professoras assimilar as experiências em benefício da formação contínua que tem como objetivo a melhoria do processo ensino aprendizagem.

Em suma, os trabalhos de investigação analisados contribuem com a pesquisa, com destaque para a que aborda o estado do Mato Grosso do Sul Vian (2002). As demais, embora de maneira diferenciada, também contribuem por abordarem a formação continuada dos professores, bem como, a necessidade da participação da coordenação pedagógica na organização do trabalho pedagógico da escola.

1.4 – Definindo os objetivos e procedimentos metodológicos

Imbuída destas teorias, da revisão de literatura e consciência de que a coordenação é um dos agentes transformadores por intermédio da escola, busquei nesta investigação respostas relativas às contribuições da Coordenação Pedagógica para o processo ensino-aprendizagem, segundo a concepção dos professores e analisar seu papel ao longo da história bem como o trabalho no contexto atual.

Visando responder a estes objetivos, optei por uma abordagem de

pesquisa qualitativa, cujo universo investigativo abrange as concepções de quinze professores e professoras de uma escola da rede estadual do município de Paranaíba. E, consoante Mynaio, esse é um tipo de pesquisa que:

... responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MYNAIO, 2004, p.21-22).

Espero que este trabalho possa servir de subsídio para refletir a função dos/as coordenadores/as no contexto atual, apontando caminhos que projetem ações contextualizadas às necessidades dos educandos e educadores.

Objetivando sistematizar e dar forma e conteúdo à temática em questão, este trabalho estrutura-se em três capítulos.

No primeiro, sublinho a trajetória da implantação do curso de Pedagogia no Brasil e em Mato Grosso do Sul.

Para tanto, evidencio a origem da coordenação pedagógica a partir dos especialistas (Orientador Educacional e Supervisor Escolar). Apresento, ainda, reflexões inerentes ao campo de estudo e atuação da Pedagogia, detalhadas na estrutura de conhecimento pedagógico, identidade profissional, sistema de formação e natureza do trabalho do pedagogo, caracterizando alguns elementos fundamentais à sua compreensão.

No segundo capítulo abordo a metodologia empregada na análise das informações coletadas junto ao campo pesquisado e aos sujeitos envolvidos neste estudo.

No terceiro capítulo, atento para o atual contexto em que a coordenação pedagógica está inserida. Investiguei, então, os desafios enfrentados por esse/a educador/a. Com esse objetivo, inicio caracterizando a escola e os/as entrevistados/as.

A partir das categorias que emergiram do campo empírico, ou seja, coordenação, professores e o processo ensino-aprendizagem; o uso do livro

didático; o planejamento escolar: uma discussão sempre pertinente; coordenação pedagógica, professoras e professores e a conquista de um tempo não tarefeiro, a perspectiva dos professores em relação a coordenação pedagógica e a indisciplina na escola, realizo a análise das falas dos professores e professoras, relacionando-as com as diversas teorias levantadas.

Nas considerações finais faço algumas observações no intuito de contribuir com o debate acerca da atuação crítica da coordenação pedagógica para o processo ensino aprendizagem.

CAPÍTULO I – A PROFISSÃO DE PEDAGOGO

Este capítulo tem como objetivo lançar um olhar sobre a trajetória da implantação do curso de Pedagogia no Brasil. Apresenta ainda reflexões quanto a questões inerentes ao campo de estudo e atuação da Pedagogia, detalhadas na estrutura de conhecimento pedagógico, na identidade profissional, no sistema de formação e na natureza do trabalho do pedagogo, caracterizando alguns elementos necessários para sua compreensão.

1.1 PEDAGOGO/A: CARACTERIZAÇÃO DA PROFISSÃO

Atualmente, grassa uma profunda insatisfação no que concerne ao sistema educacional vigente. Seja na classe mais abastada ou não, ainda que por razões diferentes, existe o descontentamento. Não obstante, a educação permeia toda a sociedade em instâncias formais, não formais e informais², ampliando-se o conceito de educação e a diversidade das práticas educacionais, que não se restringem apenas à escola tampouco à docência. Conseqüentemente, facilita a apropriação e a circulação de saberes.

² Consoante Libâneo (2005), a **educação formal** tem objetivos claros e específicos e é representada por escolas e universidades. Ela depende de uma diretriz educacional centralizada como o currículo, com estruturas hierárquicas e burocráticas, determinadas em nível nacional, com órgãos fiscalizadores dos ministérios da educação. A **educação não-formal** é mais difusa, menos hierárquica e menos burocrática. Ela não precisa necessariamente seguir um sistema seqüencial e hierárquico de “progressão”. Já na **educação informal**, os conhecimentos não são sistematizados e são repassados a partir das práticas e experiência anteriores; usualmente é o passado orientando o presente.

Ainda no âmbito da ampliação supracitada, a emersão da globalização e o advento da internet, torna-se fácil o acesso imediato aos fatos e descobertas inéditas do mundo. Sabendo-se que:

Mudanças tão rápidas afetam profundamente o homem, o meio ambiente e as instituições sociais. Estas, especialmente, sofrem tremendo impacto pela aplicação de novas tecnologias que, geralmente, alteram hábitos, valores, tradições que pareciam imutáveis. (FERREIRA, 1998, p. 27).

Assim, a nova realidade requer eminentes qualificações relativas a quaisquer áreas profissionais, intensificando as necessidades educacionais das populações e tornando a formação continuada uma exigência. Por isso todo profissional, entre eles o coordenador pedagógico, desempenhará bem sua função, se manter-se atualizado quanto às inovações científicas e tecnológicas, caso contrário estará inabilitado para o trabalho e a vida em sociedade.

Urge, portanto, transformar o processo educacional tendo em vista a dinâmica do conhecimento e as alterações provocadas pela aplicação dessas novas tecnologias, geralmente impulsionada pelo mercado de trabalho.

A transformação do processo educacional redimensiona a profissão do pedagogo. Segundo Libâneo (2006), a pedagogia como campo específico de estudos vive uma contradição: por um lado sobressai sua valorização nos meios profissionais, políticos, sindicais, empresariais; por outro lado, há pesquisadores e profissionais do meio educacional com uma forte tendência em incentivar currículos e práticas que reduzem a atuação do graduado em pedagogia à docência.

Os intelectuais e a legislação atual insistem que o “pedagogo é por excelência o professor”, contudo este, sozinho, não consegue materializar uma educação autônoma capaz de atender às demandas da sociedade contemporânea, a qual aponta para a competitividade irrestrita devido às exigências das políticas neoliberais.

Nesse cenário, um conjunto de competências torna-se imprescindível, sobretudo no que se refere à capacidade de pensar em

alternativas inovadoras dos processos pedagógico-administrativos. Tais alternativas constituem trabalho fundamental dos profissionais comprometidos em analisar a realidade onde atuam, para transformá-la com vistas ao bem comum e à cidadania.

Portanto, é oportuno questionar: Qual é o profissional capacitado para direcionar o debate crítico sobre a formação docente, propondo e analisando as metodologias de formação? Quem pode articular os diversos saberes da prática docente? Quem pode organizar as estruturas curriculares?

Nesse sentido, é salutar proceder a uma análise epistemológica da Pedagogia, bem como dos critérios demarcados em seu campo de saber.

Fundamentando-nos em pesquisadores como Libâneo (2005, 2006), Pimenta (2006), Franco (2006), Schimied – Kowarzik (1983), Brzezinski (2006), é possível conceituar a Pedagogia como uma área do conhecimento que investiga a práxis educativa. Para isso, utiliza-se de conhecimentos científicos (filosóficos, psicológicos, sociológicos entre outros), visando explicitar os objetivos e as maneiras de intervenção metodológica das múltiplas práticas pedagógicas do processo educacional.

Desta forma, é competência da Pedagogia a educação escolar de crianças, jovens e adultos, além de todos os processos educativos, métodos, metodologia, avaliação das práticas educacionais, sendo enfim, uma diretriz da ação educativa.

Nos dizeres de Libâneo (2006) com base em Schimied-Kowarzik, a Pedagogia “é a ciência da e para educação. Por consequência, é teoria e prática educacional”. (2006, p. 30) Salienta ainda o autor que:

Ela possui um caráter ao mesmo tempo explicativo, praxiológico e normativo da realidade educativa, pois investiga teoricamente o fenômeno educativo, formula orientações para a prática a partir da própria ação prática e propõe princípios e normas relacionados aos fins da educação. (LIBÂNEO, 2006, p.30).

Assim, convém ampliar o campo de conhecimento da Pedagogia admitindo-se que esta não se restringe às práticas formais, mas se estende ao

conjunto de outras: na família, rua, empresas, clubes, mídia, igreja, praças, livros didáticos e paradidáticos, brinquedos, academias, vídeos, programas sociais, hospitais, congressos, trabalho.

É interessante assinalar a analogia entre essa compreensão e a de pesquisadores estrangeiros. Libâneo (2006) faz apontamentos sobre o pedagogo argentino Nassif (1958), o qual ressalta que embora a Pedagogia não possua conteúdo próprio, tem, no entanto, domínio peculiar da educação, assegurando-lhe o caráter de disciplina autônoma frente a outras ciências do saber e do fazer. Afirma ainda que as fontes do conteúdo da Pedagogia são, a princípio, “a própria prática educativa e, depois, para o conhecimento desta, recebe apoio de fontes secundárias, as ciências auxiliares, cujo material forma o conteúdo da ciência pedagógica” (LIBÂNEO, 2006, p. 53)

Com base no espanhol Sarramona (1985), Libâneo afirma que a Pedagogia dá “coerência à multiplicidade de ações parciais exatamente à medida que estabelece um corpo científico tomando como objeto de estudo o fenômeno educativo em seu conjunto” (LIBÂNEO, 2006, p. 53).

Compreendida desta forma, a Pedagogia requer para si atividades singulares dedicadas aos diferentes âmbitos da prática educativa (teoria da educação, ensino, organização do trabalho escolar, política educacional), obviamente complementadas pelas demais ciências da educação, pois o fenômeno educativo requer, efetivamente, uma abordagem pluridisciplinar.

É oportuno voltar às indagações anteriormente relacionadas, visando caracterizar o profissional com perfil adequado para atuar nesse contexto social, político, econômico e científico.

Quem é, então, esse profissional? A identidade do pedagogo se consolida nas suas ações em vários campos educativos, atendendo às demandas sócio-educativas (do tipo formal, não formal e informal) decorrentes da realidade hodierna, tais como novas tecnologias no lazer e nos meios de comunicação. Além disso, atua na educação ambiental, nas empresas, nas instâncias de educação de adultos, nos serviços de psicopedagogia, nos programas sociais e, sobretudo na dimensão da práxis educativa.

Em relação à identidade profissional do pedagogo, Libâneo (2005) identifica três tipos de formação: pedagogos *lato sensu*, haja vista todos os

profissionais preocupados com a prática educativa nas diversas modalidades serem genuinamente pedagogos (professores de todos os níveis e modalidades de ensino); pedagogos *stricto sensu*, que são os profissionais não diretamente docentes, ou seja, os especialistas envolvidos nas atividades de pesquisa, documentação, formação continuada de professores e profissionais em geral, educação especial, gestão escolar, coordenação pedagógica, animação sociocultural; *pedagogos ocasionais*, que dedicam-se parte de seu tempo em atividades relacionadas à assimilação e reconstrução de saberes.

Emerge assim uma afirmação de Libâneo (2005, p. 39): “Todo trabalho docente é trabalho pedagógico, mas nem todo trabalho pedagógico é trabalho docente”. O autor sugere que há uma diversidade de práticas educativas na sociedade e, quando estas são intencionais, há então, conseqüentemente, ação pedagógica.

Entende-se, dessa forma, que o conceito de pedagogia/pedagogo modificou-se com o tempo, todavia não se alterou a essência da sua identidade: o de auxiliar o outro no seu projeto de vir-a-ser por meio da educação.

A princípio, ao caracterizar o profissional da Pedagogia, é importante incluir uma revisão terminológica da palavra “pedagogo” e observar minuciosamente o que delimita e extrapola sua alçada.

O pedagogo, em sentido estrito, está ligado às suas origens na Grécia antiga na Paidéia grega, ou “criação de meninos”; posteriormente, os pensadores educacionais ampliaram-no acrescentando o conceito Agogôs (que conduz), criando o conceito “Paidagogos, que significa “aquele que conduz a criança” (ARANHA, 1996, p.41). Havia um escravo ou servo encarregado de acompanhar a criança nos trajetos cotidianos para o local da relação ensino-aprendizagem, ou seja, não era exclusivamente um instrutor e sim um condutor responsável pela melhoria da conduta moral e do intelecto do estudante. Ou seja, o escravo pedagogo adotava normas para a boa educação.

De modesto escravo servidor, o pedagogo vem progressivamente adquirindo outras funções acerca da formação moral, psicossocial, ética e intelectual das crianças e jovens. Assim sendo, no contexto atual, tomando por base até mesmo a LDB 9394/96, é almejada uma formação de qualidade alicerçada no ensino superior, onde o futuro pedagogo, quando inserido na

realidade escolar, tenha uma visão crítica do seu campo de atuação. Portanto é imprescindível o domínio do conteúdo e compreensão crítica acerca da realidade. “Trata-se do pedagogo que domina o real significado da responsabilidade social da educação” (BRZEZINSKI, 2006, p.211).

Legitimada a idéia de que a formação do pedagogo significa prepará-lo para a docência e gestão educacional, é fundamental, portanto, que seu currículo contemple um conjunto de disciplinas e atividades que o auxilie na apropriação de conteúdos formativos indispensáveis à concepção de um educador.

Dentre esses conhecimentos destaca-se, primeiramente, um conjunto de saberes que lhe proporciona uma ampla “leitura do mundo” (FREIRE, 2004). A compreensão clara destes saberes, convergidos das ciências Sociologia, Psicologia, Antropologia, Filosofia, História, possibilita ao pedagogo estar familiarizado na perspectiva da inter e transdisciplinaridade, capacitando-o a realizar as interpretações do mundo onde vive e atua cotidianamente, construindo enfim, os saberes educacionais de uma pedagogia emancipatória que o ofício requer.

Além disso, considerando a parte da gestão pedagógica, o pedagogo requer uma formação sobre os conhecimentos que caracterizam e fundamentam os processos de ensino-aprendizagem, tais como teorias, determinações legais do exercício da docência e gestão educacional no que concerne ao planejamento, coordenação, acompanhamento e avaliação, além do estudo e a formulação de políticas públicas na área educacional.

Outros saberes especiais do pedagogo referem-se a cada uma das áreas específicas de trabalho docente na Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, com seus conteúdos, fundamentos e métodos, os quais estruturam a práxis cotidiana desse profissional.

Nos dizeres de Marafon e Machado (2005), com base em Mello (1999), a garantia de uma boa formação:

[...] compõe com a carreira e a jornada de trabalho, que por sua vez devem estar vinculadas à remuneração, elementos indispensáveis à formação e a implementação de uma política de valorização profissional que contribua tanto para o resgate

das competências profissionais dos educadores, como para a (re)construção da escola pública de qualidade. (2005, p.81)

Efetivamente, tanto a formação inicial e continuada quanto o incentivo financeiro motivam o pedagogo no desenvolvimento da disciplina necessária à reflexão individual e coletiva, capaz de administrar e coordenar o trabalho da escola politicamente democrática.

Foi referenciada até aqui a importância da formação do pedagogo para atuar em contextos escolares e não escolares. Há urgência de participação eficaz desses profissionais no âmbito das práticas educativas, visto que o educador consciente de seu papel assume como realização as possibilidades de a escola servir aos interesses reais das classes menos favorecidas. Trata-se de um profissional que, procurando resgatar a vida do aluno, motiva a ação dos seus parceiros no sentido de que não legitimem a perpetuação das desigualdades, e sim contribuam para a construção de uma escola comprometida com os interesses da maioria.

Libâneo (2005 p. 58-59) define para o pedagogo ações educativas escolares e não escolares. No campo da ação pedagógica escolar, há três tipos de atividades:

- 1) a de professores do ensino público e privado, de todos os níveis de ensino e dos que exercem atividades correlatas fora da escola convencional;
- 2) a de especialistas da ação educativa escolar operando nos níveis centrais, intermediários e locais dos sistemas de ensino (supervisores pedagógicos, gestores, administradores escolares, planejadores, coordenadores, orientadores educacionais etc.);
- 3) a de especialistas em atividades pedagógicas para-escolares atuando em órgãos públicos não estatais, envolvendo associações populares, educação de adultos, clínicas de orientação pedagógica/psicológica, entidades de recuperação de portadores de necessidades especiais etc. (instrutores, técnicos, animadores, consultores, orientadores, clínicos, psicopedagogos etc.).

No campo da ação pedagógica extra-escolar, há profissionais que

exercem sistematicamente atividades pedagógicas e os que ocupam apenas parte de seu tempo nessas atividades:

- 1) formadores, animadores, instrutores, organizadores, técnicos, consultores, orientadores, que desenvolvem atividades pedagógicas (não escolares) em órgãos públicos, privados e públicos não-estatais, ligadas às empresas, à cultura, aos serviços de saúde, alimentação, promoção social etc.;
- 2) formadores ocasionais, que ocupam parte de seu tempo em atividades pedagógicas, em órgãos públicos estatais, não estatais e empresas, referentes à transmissão de saberes e técnicas ligados a outra atividade profissional especializada. Falo, por exemplo, de engenheiros, supervisores de trabalho, técnicos etc., que dedicam boa parte de seu tempo a supervisionar ou ensinar trabalhadores no local de trabalho, orientar estagiários etc. Nessa categoria, são incluídos trabalhadores sociais, monitores e instrutores de recreação e educação física, bem como profissionais das mais diversas áreas nas quais ocorre algum tipo de atividade pedagógica, tais como: administradores de pessoal, redatores de jornal e revista, comunicadores sociais e apresentadores de programa de rádio e TV, criadores de programa de TV, de vídeos educativos, de jogos e brinquedos, elaboradores de guias urbanos e turísticos, mapas, folhetos informativos, agentes de difusão cultural e científica etc.

A atividade pedagógica extra-escolar é vasta: uma gama de agentes pedagógicos atua na vida privada e social (pais, parentes, trabalhadores voluntários em partidos políticos, sindicatos, associações, centros de lazer etc.). Não obstante, segundo Libâneo (2005), tais categorias desempenhem atividade de teor pedagógico, são pedagogos apenas em sentido amplo, dado os requisitos profissionais serem de natureza distinta.

Entretanto, assevera Franco:

Podemos dizer que o que diferencia uma TV de entretenimento, apenas, de uma TV educativa, é a organização da última para fins específicos de formação, estando seus protagonistas imbuídos da responsabilidade social desta prática. A intencionalidade práxis é diferente da intenção planejada por um grupo de experts. Ela requer a vinculação do sujeito ao objetivo da ação social, e isto é um processo de formação de humanidade. Um professor imbuído da responsabilidade social de sua ação, que tenha a consciência de estar formando homens para o exercício da cidadania, age

de modo bem diferente daquele professor que está imbuído de cumprir a tarefa da escola ou de um plano de ensino. E essa diferença se desenvolverá de modo contínuo e vinculado ao coletivo, pelo exercício da práxis pedagógica sobre a práxis educativa. (FRANCO, 2006, p.117).

Portanto, diferentes níveis de prática educativa requerem uma diversidade de agentes pedagógicos. Nesse sentido, os cursos de extensão universitária, bem como a formação continuada propiciada pela coordenação pedagógica de cada unidade escolar, podem contribuir sobremaneira para a formação desses profissionais.

Dessa maneira, convém à prática pedagógica, primordialmente, esclarecer, transformar e orientar a práxis educativa, tendo em vista finalidades sociais e coletivas, canalizadas das ações conscientes dos próprios sujeitos e não impostas por legislações ou administradores.

Embora todas as assertivas arroladas até aqui sejam relevantes para uma reflexão no tocante à identidade e importância do Pedagogo na educação brasileira, é oportuno evidenciar a ética profissional.

Assim, o trabalho pedagógico no contexto de interação dos processos educacionais, seja ele na educação formal ou em outros ambientes educativos, envolve conhecimentos, competência e autonomia, além de resoluções individuais e coletivas, bem como conflitos de valores. Tudo isso interfere de forma intensa nos métodos de gestão pedagógica e ensino-aprendizagem, requerendo direcionamento e intervenções com ética, porquanto há em toda ação um teor político-ideológico suscetível de afetar a vida dos sujeitos.

Por conseguinte, é primordial ao pedagogo reconhecer a importância da ética no trabalho pedagógico, materializando o compromisso do pedagogo com a escrita da história de cada ser humano que sonha exercer sua cidadania em um país onde não exista desigualdade social e econômica. Nesse sentido, valorizar o coletivo na elaboração do projeto político-pedagógico da instituição é imprescindível. Consoante Paulo Freire (2004)

Não é possível pensar os seres humanos longe, sequer, da

ética, quanto mais fora dela. Estar longe ou pior, fora da ética, entre nós, mulheres e homens, é uma transgressão. É por isso que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando. Educar é substantivamente formar. (p.33)

É nesta perspectiva que se vislumbra a formação do graduado em Pedagogia: sua práxis e atuação ética constituindo as principais bases, responsáveis pela caracterização eminentemente profissional do trabalho do pedagogo. Com base em Libâneo (2006), Pimenta (2006), Perrenoud (2000), Fusari (2005), Alves (2004), podemos afirmar que só assim ele conseguirá ser:

- Um pedagogo que conheça e direcione à maneira democrática os caminhos da prática docente e saiba trabalhar coletivamente.
- Um pedagogo que se envolva com a equipe pedagógica na elaboração de projetos interdisciplinares, esteja sintonizado com os processos de construção de identidade docente e discente, e mantenha diálogo entre o contexto escolar e o social.
- Um pedagogo-pesquisador dos caminhos da prática e que tenha os olhos voltados para outras instâncias sociais onde a educação transita.
- Um coordenador competente que saiba coordenar os processos emancipatórios de reflexão sobre a prática.

Tendo em vista essas considerações, o pedagogo que ora exerce sua profissão com dignidade, pode usar de utopias que o atraiam para a luta em prol da educação brasileira que almeja.

Para este profissional, a força individual, mas principalmente, a coletiva, inibirá a influência negativa por constatações tristes, conforme as abordadas por Marafon e Machado:

A educação como os profissionais presentes na escola são e estão constantemente influenciados pelos ditames dos sistemas político, econômico e social. Nos vários períodos de nossa

história, percebemos que a educação foi relegada a segundo plano e que o trabalho dos pedagogos foi se descaracterizando e até mesmo substituído pelo de outros profissionais. (MARAFON E MACHADO, 2005, p. 70).

Esta informação à primeira vista pode fomentar desânimos, entretanto suscita debates e denúncias acerca de questões atinentes à formação e atuação dos pedagogos, sobretudo se lembrarmos que algumas leis e reformas, provocaram mudanças, as quais, adicionadas ao descaso dos governos, pouco valorizam a educação e seus profissionais.

Além disso, a descentralização tão defendida e almejada possibilita autonomia apenas no fazer. No entanto, o controle se mantém no âmbito das decisões, que são tomadas exclusivamente no centro do poder. Daí a importância de uma leitura crítica para analisar com discernimento a educação e a escola pública no contexto das políticas públicas do Estado, que, devido às exigências neoliberais, se distancia do atendimento às necessidades básicas da população, asseguradas na Constituição Federal.

Para isso, deseja-se que o pedagogo, enquanto intelectual comprometido com a transformação social pense a instituição de forma concreta como ponto de partida, porém sem perder de vista o princípio de que a escola sozinha não pode abraçar os problemas sociais que se proliferam.

Em suma, espera-se que o pedagogo esteja conectado às melhores escolhas para a realização do processo educativo consoante as suas possibilidades, (re) construindo saberes e atitudes éticas em favor de um mundo mais fraterno. (FREIRE, 2004).

1.2 ASPECTOS LEGAIS DA PROFISSÃO DO PEDAGOGO

Não se trata, pois, de canalizar os esforços na direção da mudança da legislação. Trata-se, isto sim, de alterar as condições em que opera a organização escolar, articulando-a com a luta pela transformação estrutural da sociedade brasileira.

(SAVIANI, 2000, p.10)

Com base em pesquisas realizadas por Marafon e Machado (2005), Pimenta (2006), Libâneo (2005), Silva (1998 e 1999) e em legislações, é possível afirmar que em 1934, na cidade de São Bento-SP, foi fundado o primeiro Instituto Superior de Pedagogia, provido pelas cónegas de Santo Agostinho. Mas a primeira regulamentação veio pelo Decreto Lei nº. 1190 de 4 de abril de 1939, no governo de Getúlio Vargas, que a organizou e a denominou de Faculdade Nacional de Filosofia, dividida em quatro sessões: Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia.

O referido Decreto-lei estabeleceu o esquema “3+1”, ou seja, no curso de Pedagogia havia o bacharelado de três anos, e com mais um ano de curso obtinha-se uma licenciatura. O bacharel desprovido da formação complementar do curso de Didática era considerado como um “Técnico em Educação”, sem funções delineadas. E essa obscuridade do campo de trabalho levou o curso a cair em descrédito, pois a qualificação de técnico era tão genérico quanto o curso. Ademais nem o Ministério da Educação definia as funções específicas desse profissional. Assim, o bacharel que optasse pelo magistério, deveria acrescentar à sua formação um ano de curso de Didática.

Libâneo registra a análise de Valnir Chagas a respeito do referido decreto, afirmando que tal autor:

Aponta a inoportunidade da formação dos “técnicos de educação” em nível superior, porque naquela época as funções de planejamento, organização e execução do processo educacional “ainda não alcançavam níveis de objetiva especialização”. Além disso, mencionava resistências dos legisladores em admitir a formação em nível superior tanto de professores para o curso normal quanto de especialistas para tarefas no sistema de ensino (inspetores, diretores de escola). (LIBÂNEO, 2005, p. 123)

É conveniente ressaltar que a estruturação deste primeiro curso de Pedagogia coincidiu com a luta dos educadores em defesa dos princípios escolanovistas (Manifesto dos Pioneiros), que reivindicavam a obrigatoriedade, qualificação e gratuidade do ensino. Nesse sentido, o preparo dos professores era de fundamental relevância.

Consoante Marafon e Machado (2005), a partir de 1946 a formação do pedagogo fixou-se obrigatoriamente em quatro anos, inseridos bacharelado e licenciatura.

Devido à não exigência de grandes instalações, esse curso proliferou-se intensivamente, concentrando a maioria dos estudantes do ensino superior. Contudo, a ausência de estrutura concernente à formação e licenciatura perdurou até meados da década de 1960.

Sancionada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 4024/61), que determinou a instituição da orientação educativa e vocacional, o curso de Pedagogia sofreu alterações: por meio do parecer 251/62, relatado pelo conselheiro Valnir Chagas, aprovado e homologado pelo então ministro Darcy Ribeiro, manteve-se o esquema de bacharelado e licenciatura, determinou-se a duração e fixou-se no currículo mínimo uma base comum com posterior formação diferenciada; e o parecer 292/62 do Conselho Federal de Educação (CFE), também de autoria de Valnir Chagas, veio regulamentar os cursos de licenciaturas, fixando as matérias pedagógicas e instituindo o princípio da concomitância do ensino do conteúdo e método na expectativa de superar a dicotomia expressa no esquema “3+1”.

Tinham-se, portanto, legitimadas as funções de bacharel e licenciado em Pedagogia. No parecer 251 é apontada a preocupação do respectivo relator: a necessidade do professor primário ser graduado.

No entanto, vários estudiosos discordaram da idéia de formação de “técnicos de educação” porque, conforme assinalado anteriormente, não havia demanda de trabalho. “Talvez o que teria faltado era regulamentação da profissão do pedagogo” (PIMENTA, 2006, p. 17).

Pimenta registra, com base em Silva (1999), a solicitação dos estudantes de Pedagogia de São Paulo em 1967, em que:

[...] reivindicavam a exclusividade do exercício profissional para o licenciado em Pedagogia em cargos e funções como orientador educacional, diretor de escola média, inspetor de ensino médio, técnico em educação, professor de recursos de audiovisuais em educação, pesquisador educacional, assistente técnico pedagógico. Os estudantes recomendavam, também, a criação, em caráter efetivo, de cargos e funções para suprir,

através dos licenciados em Pedagogia, necessidades educacionais da realidade brasileira, tais como: planejamento educacional, TV educativa, educação de adultos, formulação de uma filosofia da educação, reformulação de política educacional, educação de excepcionais, desenvolvimento de recursos humanos, atividades comunitárias, avaliação de desempenho em escolas e empresas, administração de pessoal, educação sanitária. Chegaram, inclusive, a recomendar a participação do pedagogo na formação, adaptação e aperfeiçoamento do funcionalismo público paulista. (PIMENTA, 2006, p. 17)

Percebe-se assim, a existência de controvérsias no tocante à estruturação do curso: alguns pesquisadores defendiam a extinção do mesmo; outros eram favoráveis, devido à carência de conteúdos específicos, argumentando que tais especializações deveriam ser efetivadas nas pós-graduações.

Antecedendo a reforma do ensino superior, o decreto-lei 53 de 1966 fragmenta a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e cria a Faculdade de Educação para assumir a formação de professores para o ensino secundário e de especialistas de educação.

Após dois anos, em decorrência da Reforma Universitária, institucionalizada pela Lei 5540/68, definiu-se o especialista que atuaria nas funções de Administração, Planejamento, Inspeção, Supervisão e Orientação.

Posteriormente, o parecer 252 de 11 de abril de 1969, novamente de autoria do professor Valnir Chagas, supriu a distinção entre bacharelado e licenciatura, afirmando que “a profissão correspondente ao setor da educação é uma só, mas que, por natureza, não só admite como exige modalidades diferentes de capacitação, a partir de uma base comum” (LIBÂNEO, 2005, p.127).

Conseqüentemente, o curso de Pedagogia, cuja finalidade é preparar profissionais para o setor de Educação, compreendia um currículo mínimo com uma parte comum e outra diversificada: a primeira, constituída por matérias básicas à formação de todo e qualquer profissional da área, e a segunda, propriamente profissionalizante, correspondia às especialidades pedagógicas mencionadas na Lei 5540/68 (exceto a do Planejamento Educacional, que seria uma habilitação a nível de mestrado).

O parecer 252/69 admitia a ausência de preparo técnico do pedagogo para ministrar aulas no ensino primário sem a complementação metodológica e prática de ensino. Todavia, certificada no currículo a respectiva formação, o curso seria validado para o ensino nos primeiros anos da escola primária.

É fundamental salientar que esta regularização do curso de Pedagogia não se constituiu fato isolado, mas inserido no contexto de uma reformulação geral dos currículos mínimos até então vigentes, tendo em vista os princípios básicos da Reforma Universitária - Lei 5540/68.

Esta reorganização aconteceu devido às mudanças ocorridas no país, que a tornaram inadequada à nova ordem vigente. Consubstanciado sob a égide do tecnicismo, a crítica mais ferrenha ao parecer 252/69 foi à criação de um único curso de Pedagogia, com várias habilitações.

Sobre essa divisão, Silva (1982) faz a seguinte análise:

A divisão do curso de Pedagogia em habilitações, que resultou no aparecimento dessas especializações, é produto de um processo histórico durante o qual ocorre a massificação da escola pública, que passa a ser gerida de forma cada vez mais centralizada e torna-se uma gigantesca empresa onde são investidas grandes parcelas dos recursos públicos. (SILVA, 1982, p.5).

Em relação à crítica de que a regulamentação de 1969 do curso de Pedagogia o teria tornado tecnicista, fazia sentido se levado em consideração o discurso oficial daquela época. Pimenta (2006, p. 18-19) usa essa crítica, também sintetizada por Silva (1999):

Com a aprovação da Lei da Reforma Universitária, triunfam os princípios da racionalidade, eficiência e produtividade no trato superior. A tradição liberal de nossa Universidade fica interrompida e nasce o que alguns passaram a chamar de universidade tecnocrática, ainda que mesclada de nuances do pensamento liberal. (PIMENTA, 2006, p.18-19).

Além disso, a autora afirma que o parecer, ao instituir as habilitações, reproduziu a ideologia implícita na Reforma Universitária. Agrega-se a essa crítica a provável inserção e controle do trabalho nas suas diversas divisões, similar ao modelo da administração capitalista, fragmentando a prática pedagógica.

Assim sendo, a supervisão, na década de 60, cuja função primordial era formar professores visando ampliar a educação primária, assume a função de técnica especializada, efetivando o cumprimento das políticas educacionais vigentes.

Todavia, não há um pensamento unânime a esse respeito. Pimenta e Libâneo posicionam-se até certo ponto favoráveis ao parecer 252/69.

Não nos parece problemática hoje a ênfase que o parecer deu à formação de técnicos de educação nem ao reconhecimento de tarefas específicas a serem realizadas nas escolas para acompanhamento do ensino. Sem deixar de reconhecer, de fato, houve uma fragmentação muito grande das tarefas, isso não poderia ter comprometido a existência de especialista na escola. A nosso ver, a divisão de funções corresponde a uma lógica da organização escolar e, mais ainda, essas funções implicariam uma formação específica, dada a complexidade envolvida no desempenho dessas funções. Dessa forma, o que nos parecem problemáticos são os seguintes aspectos: (a) o caráter “tecnicista” do curso e o conseqüente esvaziamento teórico da formação, excluindo o caráter da pedagogia como investigação do fenômeno educativo; (b) o agigantamento da estrutura curricular, que leva ao mesmo tempo a um currículo fragmentado e aligeirado; (c) a fragmentação excessiva de tarefas no âmbito das escolas; (d) a separação no currículo entre os dois blocos, a formação pedagógica de base e os estudos correspondentes às habilitações. (PIMENTA E LIBÂNEO, 2006, p. 19)

Em meados da década de 70, a validação do curso em questão por pouco não foi desautorizada (LIBÂNEO, 2005). Novamente Valnir Chagas, idealizador da política de formação de professores desde 1962, propôs nova regulamentação ao curso dos Estudos Superiores de Educação, que envolvia a extinção do curso de Pedagogia e, com ele, a profissão do pedagogo.

Dentre o conjunto de indicações destacava-se a de 70/1976, que

discorre sobre o preparo de Especialistas em Educação, definindo que estes seriam formados por meio de habilitações (as citadas anteriormente) após os cursos de licenciatura.

Assim sendo, ao contrário do que haviam feito os pareceres anteriores, o atual tentava mostrar novos rumos ao curso, delineando as especialidades.

Posteriormente, as iniciativas de repensar ou reformular esse curso surgiram no final da década de 70, em que o início da abertura política possibilitou a organização dos educadores, com o objetivo de enfrentar as ameaças de extinção do curso de Pedagogia prevista nos pareceres 67/75, 68/75, 71/76 e o já mencionado acima (70/76), reafirmando-o como espaço necessário para “estudo dos problemas educacionais brasileiros e debatendo alternativas para torná-lo mais adequado às necessidades da maioria da população, em sua luta pela educação e escola pública” (MARAFON E MACHADO, 2005, p.19).

Em seguida, nos anos 80 destacou-se a atuação do movimento de reformulação dos cursos de formação do educador.

De acordo com Libâneo (2005) e Pimenta (2006), nessa mesma década, por influência de pesquisas, críticas à fragmentação e à divisão técnica do trabalho, e sobretudo por indicações da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), várias universidades suprimiram do currículo as habilitações convencionais, subtraindo boa parte da fundamentação pedagógica do curso, para investir em um currículo centrado na formação de professores para Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental. Essa concepção foi anunciada pela ANFOPE por ocasião do Encontro Nacional de Belo Horizonte, em 1983, por meio do mote: “A docência constitui a base da identidade profissional de todo educador” (LIBÂNEO, 2005, p. 51).

No limiar dos anos 90, possivelmente pela força e credibilidade aferidas à ANFOPE, a maioria das Instituições de Ensino Superior reformulou seus cursos de Pedagogia, com o objetivo de formar professores para docência na Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, suprimindo a formação de Especialistas de Educação.

Conseqüentemente, em virtude dessas mudanças curriculares e da

divulgação das propostas do movimento para reformular a formação do educador, ocasionaram-se graves problemas: as Secretarias de Educação retiraram das escolas profissionais não amparados por concursos, ou deixaram de contratá-los, prejudicando sobremaneira o atendimento pedagógico das escolas e principalmente comprometendo o exercício profissional do pedagogo. Ainda por cima, com a sua descaracterização, as associações nacionais de pedagogos especialistas (de orientadores e supervisores) gradativamente se auto-eliminaram, “resultando na perda do espaço de discussão teórico-prática da Pedagogia e do exercício profissional do pedagogo nessas associações” (PIMENTA, 2006, p. 21).

Além disso, a última Lei de Diretrizes e Bases (9394/96) faz indicações objetivando a formação dos profissionais da educação básica. Outra vez vieram à tona as discussões sobre a identidade do curso de Pedagogia. Visto que, conforme artigo 63, inciso I:

Os institutos superiores de educação manterão:

I – cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docente para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental.

Assim sendo, o curso de Pedagogia perdeu a exclusividade de formar o professor. Logo, as faculdades de educação sentiram a obrigação de oferecer cursos normais superiores. E ao curso de Pedagogia foi delegado o preparo de especialistas, conforme dispõe o artigo 64 da referida Lei:

A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em Pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.

Embora possam ser assinaladas conquistas oriundas desses embates

no decorrer da trajetória histórica do curso, evidencia-se, contudo, que as alterações legais foram limitadas e mesmo imprecisas, em decorrência da complexidade do objeto de estudo da Pedagogia, do campo profissional, das influências do sistema político-econômico, bem como das políticas educacionais.

Com o intuito de dar à Pedagogia o *status* científico, ou seja, aprofundar a concepção como ciência da Educação, em 1998 constituiu-se uma Comissão de Especialistas a fim de elaborar as diretrizes do curso. Esta desencadeou ampla discussão em âmbito nacional, ouvindo as coordenações de curso e entidades como Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação - ANFOPE, Fórum de Diretores de Faculdades/Centro de Educação das Universidades Públicas Brasileiras - FORUMDIR, Associação Nacional de Política e Administração da Educação - ANPAE, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED, Centro de Estudos Educação e Sociedade - CEDES, Executiva Nacional dos Estudantes de Pedagogia.

O produto dessa organização³ foi encaminhado ao Conselho Nacional de Educação em maio de 1999, contrapondo-se às Secretarias do Ensino Superior e Fundamental e do Ministério da Educação, pois estes resistiram em encaminhá-lo ao CNE porque almejavam elaborar as diretrizes para o Curso Normal Superior, criado pela LDB na eminência de ser regulamentado (AGUIAR, 2005).

Somente em 2003 o CNE designou uma Comissão Bicameral, constituída por conselheiros da Câmara de Educação Superior e da Câmara de Educação Básica, objetivando delinear as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Esta analisou com afinco as normas gerais e práticas curriculares vigentes nas licenciaturas e, sobretudo, a situação paradoxal da formação de professores para Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Por outro lado, educadores e suas respectivas entidades acompanharam atentamente o movimento, que perdurou oito anos. Neste período, mobilizaram-se por meio de reuniões e elaboração de documentos,

³ Documento das Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia

com o objetivo de interferir na construção de uma política nacional de formação.

Dessa maneira, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, consubstanciadas nos pareceres CN/CP n. 05/2005 e n. 01/2006 e na Resolução CNE/CP n. 01/2006, resultaram do estabelecido na legislação em vigor, assim como de um processo democrático registrado por discussões demarcando um novo tempo e apontando para novos debates no campo da formação do profissional da educação no curso de Pedagogia.

No entanto, urge aprofundar e consolidar reflexões que tornem inteligíveis os obstáculos e as perspectivas que essa formação poderá assumir em decorrência das diretrizes ora aprovadas, que definem o curso de Licenciatura em Pedagogia como:

a) formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental; b) nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal e em cursos de Educação Profissional; c) na área de serviços e apoio escolar; d) em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (PARECER CNE n.05/2005,p.7).

Ampliam-se, portanto, alternativas para a formação e atuação profissional dos pedagogos. Os artigos 4º e 5º da Resolução CNE/CP n. 01/2006 definem a finalidade do curso, além das aptidões requeridas do profissional, assegurando tal perspectiva:

Art. 4º - o curso de licenciatura em pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação profissional, na área de serviços e apoio escolar em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:

I – planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da educação;

II – planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;

III - produção e difusão do conhecimento científico-

tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não escolares.

Assegurou-se, portanto, a articulação entre docência, gestão educacional e produção do conhecimento na área da educação. Logo se afastou a restrição da formação apenas para atuar na Educação Infantil e Séries Iniciais da Educação Fundamental.

Além disso, a DCN-Pedagogia ressalta que a docência não se limita a ministrar aulas, uma vez que “compreende atividades pedagógicas inerentes a processos de ensino e aprendizagens, além daquelas pertinentes à gestão dos processos educativos em ambientes escolares e não escolares, como também na disseminação de conhecimentos da área da educação” (PARECER CNE/CP N. 05/2005, p.8).

No tocante ao artigo 5º, este determina que:

Art. 5º O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a:

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

postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras;

X - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras;

XI - desenvolver trabalho em equipe, estabelecendo diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento;

XII - participar da gestão das instituições contribuindo para elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico;

XIII - participar da gestão das instituições planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não-escolares;

XIV - realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre alunos e alunas e a realidade sócio-cultural em que estes desenvolvem suas experiências não escolares; sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos; sobre propostas curriculares; e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas;

XV - utilizar, com propriedade, instrumentos próprios para construção de conhecimentos pedagógicos e científicos;

XVI - estudar, aplicar criticamente as diretrizes curriculares e outras determinações legais que lhe caiba implantar, executar, avaliar e encaminhar o resultado de sua avaliação às instâncias competentes.

§ 1º No caso dos professores indígenas e de professores que venham a atuar em escolas indígenas, dada a particularidade das populações com que trabalham e das situações em que atuam, sem excluir o acima explicitado, deverão:

I - promover diálogo entre conhecimentos, valores, modos de vida, orientações filosóficas, políticas e religiosas próprias à cultura do povo indígena junto a quem atuam e os provenientes da sociedade majoritária;

II - atuar como agentes interculturais, com vistas à valorização e o estudo de temas indígenas relevantes.

§ 2º As mesmas determinações se aplicam à formação de professores para escolas de remanescentes de quilombos ou que se caracterizem por receber populações de etnias e culturas específicas.

Portanto, o curso de Pedagogia, requer uma formação crítica que viabilize a compreensão das práticas educacionais, gestão em contextos distintos e, sobretudo, no tocante aos complexos aspectos sócio-culturais, políticos e econômicos da sociedade.

Para tanto, a pesquisa e a produção do conhecimento no campo pedagógico e o estudo das ciências darão suporte à Pedagogia para que ela

possa refletir como ciência e, tais conceitos deverão auxiliar no processo formativo.

Segundo o parecer do CNE/CP n. 05/2005, no que concerne à gestão educacional, esta é entendida numa perspectiva democrática e integradora das diversas funções pedagógicas e dos processos educativos escolares e não escolares, principalmente no que se refere ao planejamento, administração, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos pedagógicos, bem como análise das políticas públicas.

Por consequência, eliminou-se definitivamente o modelo de organização curricular estruturado para habilitação de Especialistas de Educação (supervisor, orientador, administrador, inspetor). Tal definição está outorgada no artigo 14 da Resolução CNE/CP 01/2006:

Art. 14. A Licenciatura em Pedagogia, nos termos dos Pareceres CNE/CP nos 5/2005 e 3/2006 e desta Resolução, assegura a formação de profissionais da educação prevista no art.64, em conformidade com o inciso VIII do art. 3º da Lei nº 9.394/96.

§ 1º Esta formação profissional também poderá ser realizada em cursos de pós-graduação, especialmente estruturados para este fim e abertos a todos os licenciados.

§ 2º Os cursos de pós-graduação indicados no § 1º deste artigo poderão ser complementarmente disciplinados pelos respectivos sistemas de ensino, nos termos do parágrafo único do art. 67 da Lei nº. 9394/96.

Esta questão é esclarecida no Parecer CNE/CP n. 3/2006, o qual discorre sobre o artigo 64 da Lei 9394/96, salientando, por um lado, que a licenciatura em Pedagogia confere formação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional, e por outro, pode ser efetivada em pós-graduação.

Dessa maneira, o respectivo parecer reitera que a formação dos profissionais da educação para funções próprias do magistério e outras se baseia no princípio da gestão democrática, conforme o artigo 206 – VI da Constituição Federal e artigo 3º - VIII da LDB 9394/96.

Esse posicionamento é igualmente confirmado pelo parecer CNE/CP

n.5/2005, que, ao considerar o caráter colegiado da organização escolar, supõe que todos os licenciados possam ter oportunidades de aprofundar sua formação profissional. Logo suprime a interpretação da Lei 5540/68, a qual restringia a formação para as funções desses profissionais.

Consoante o artigo 11 da Resolução CNE/CP n. 01/2006, as instituições de ensino superior deverão elaborar, no decurso de um ano, o projeto pedagógico com as devidas alterações em consonância aos interesses e necessidades da região.

As instituições de educação superior que mantêm cursos autorizados como Normal Superior e que pretenderem a transformação em curso de Pedagogia, e as instituições que já oferecem cursos de Pedagogia deverão elaborar novo projeto pedagógico, obedecendo ao contido nesta Resolução (CNE/CP n. 01/2006).

Portanto, as instituições devem-se preocupar em elaborá-lo similar aos elementos a serem contemplados numa proposta pedagógica dessa natureza: a princípio, deve estar em consonância com as legislações pertinentes; posteriormente, deve assinalar as intencionalidades e se possível elaborar uma síntese histórica do Curso de Pedagogia no Brasil e da própria unidade, delineando os aspectos curriculares, concepção do curso e objetivos, estabelecendo princípios norteadores, traçando o perfil dos profissionais que se pretende formar, além de apontar critérios para avaliação discente.

Como resultado, espera-se que a partir dessas diretrizes o Curso de Pedagogia seja o *locus* de estudo e pesquisa de questões relativas à educação. Evidentemente, é um grande desafio a todas as Instituições do Ensino Superior no sentido de estabelecer as orientações norteadoras da formação dos profissionais da educação básica, que conseqüentemente exercerão seu ofício na formação de crianças, jovens e adultos e na gestão e organização de projetos escolares, visando efetivar uma educação pública qualitativa.

1.3 A história da profissão do/a pedagogo em Mato Grosso do Sul

... para se compreender o real significado da legislação não basta atender à letra da lei é preciso captar o seu espírito. Não é suficiente analisar o texto; é preciso examinar o conteúdo. Não basta ler as linhas, é necessário ler as entrelinhas.

(SAVIANI, 1976, APUD SILVA, 1982, p. 57)

Na gênese, a Coordenação Pedagógica representa uma das ramificações do cargo de Especialista em Educação consubstanciada pelo Decreto 5868/91 (anexo 1), legitimando uma das reformas que afetaram o pedagogo em Mato Grosso do Sul.

Para elucidar esta questão, torna-se imprescindível uma retrospectiva histórica dos Especialistas em Educação anterior à divisão do Estado de Mato Grosso, além do enfoque das razões ideológicas que estimularam os governantes daquela época a criarem mais uma unidade federativa.

Este desejo separatista vem de longa data. Consoante Campestrini (1991), a primeira tentativa ocorreu em 1892. A partir daí, houve inúmeros manifestos, abaixo-assinados, revoluções⁴. Todavia, esse projeto assumiu contornos definidos em 1975, com a idéia da Divisão político-administrativa do Mato Grosso, elaborada pela Associação dos Diplomados da Escola Superior da Guerra (ADESG).

A decisão foi anunciada pelo presidente Ernesto Geisel ao governador José Garcia Neto em 4 de maio de 1977. Conforme o primeiro projeto de lei, o novo estado se chamaria Campo Grande. Entretanto, ao ser aprovada a lei pelo Congresso Nacional e sancionada pelo então presidente da república, em 11 de outubro do mesmo ano, alterou-se o nome para Mato Grosso do Sul, bem como a escolha da cidade de Campo Grande para a capital.

Assim sendo, o presidente Geisel deferiu a Lei complementar nº. 31

⁴ Para maiores detalhes sobre as revoluções, ver CAMPESTRINI, Hildebrando. História de Mato Grosso do Sul, p.139.

em 1º de janeiro de 1979, dando origem ao Estado e, simultaneamente, empossando Harry Amorim Costa para governá-lo.

Há divergências entre os historiadores no que tange aos reais motivos dessa divisão. Vian (2002), com base em Rocha (1994,) afirma ser de cunho econômico e político. Tornava-se urgente colocar o setor básico, a agropecuária, em condições de contribuir com o plano nacional de desenvolvimento do país.

Bittar (1998) atesta que Mato Grosso do Sul foi “criado para atender ao projeto geopolítico do regime; contemplar os interesses políticos da classe dominante local e para reforçar, em termos imediatos, o governo da ditadura militar” (BITTAR, 1998, p.29).

Enquanto Campestrini (1991, p. 140) apenas sublinha o discurso do presidente Geisel no ato da assinatura da referida lei complementar, justificando a razão do desmembramento.

Foi preocupação de o meu governo abrir o caminho no sentido de uma melhor divisão territorial do país. Considero isso uma necessidade. Necessidade decorrente, em primeiro lugar, da disposição geográfica; decorrente também do desenvolvimento do país e, sobretudo da ocupação, da utilização de novas áreas que até agora jazem apenas em estado potencial. Mas decorrente igualmente de uma necessidade de ordem política, tendo em vista um melhor equilíbrio da federação nos dias de amanhã.

E, no discurso da instalação do estado, o presidente Geisel justificou que:

O Brasil vem ocupando de forma ordenada os espaços vazios do Centro-Oeste e da Amazônia. Esse processo, de avanço gradual da fronteira produtiva, gerando novas riquezas, criando, expandindo e consolidando cidades, vai favorecendo o progresso de regiões, que adquirem pouco a pouco uma identidade própria, características peculiares, centros dinâmicos, polizadores e irradiadores de desenvolvimento (apud CAMPESTRINI, 1991, p.140).

Portanto, duas razões essenciais foram alegadas pelo governo federal para justificar o desmembramento:

- O estado de Mato Grosso ter uma área demasiadamente extensa, dificultando uma efetiva administração;

- A diversidade ecológica entre as duas áreas, sendo Mato Grosso do Sul uma região de campos, propícia à agricultura e pecuária, e Mato Grosso, na proximidade da Amazônia, uma região menos habitada e desenvolvida.

Em suma, ao criar mais esta unidade federativa o presidente Geisel considerava o desmembramento uma forma eficaz para dinamizar o progresso econômico e social de ambos os estados.

O primeiro governador nomeado pelo presidente, Harry Amorim Costa, pouco realizou, visto que antes de um ano no cargo foi exonerado pelo novo presidente, João Batista Figueiredo.

De 12 a 29 de junho de 1979, o Deputado Londres Machado assumiu interinamente o cargo de governador, quando tomou posse Marcelo Miranda Soares, governando até 30 de outubro do ano seguinte, quando foi demitido. Novamente Londres Machado se responsabiliza pelo governo interinamente, de 30 de outubro a 6 de novembro. Aos 7 dias de novembro de 1980, é nomeado Pedro Pedrossian, com mandato até março de 1983. Esse governo optou pela regionalização do desenvolvimento. Para isso apresentou diversos projetos, “como o Apaporé, Guairá – Porá, Rodovia da Soja, Getúlio Vargas, Pan- Norte, Guatambu, Pró-Cidade, Rodovia da Integração, Panelão e Parque dos Poderes”. (CAMPESTRINI, 1991, p. 145).

Elegeu-se governador no dia 15 de março, pelo voto popular, Wilson Barbosa Martins. Este estimulou a industrialização, mediante incentivos; preocupou-se também com as questões ambientais ao apoiar, em 1984, a Operação Pantanal, organizada pela Secretaria Especial do Meio Ambiente (SEMA); incentivou ainda a expansão do turismo ecológico e o término das obras da Ferronorte, possibilitando o transporte ferroviário da produção agrícola até o porto de Santos, em São Paulo (CAMPESTRINI, 1991).

Em 15 de maio de 1986 assume o vice-governador Ramez Tebet. Este completou o mandato preocupado com a situação econômica do estado.

Mesmo assim conseguiu asfaltar 2.500 km de rodovias e implantou linhas de transmissão de energia, além de construir 609 salas de aula. (CAMPESTRINI, 1991).

Novamente retorna ao governo Marcelo Miranda Soares, no período de 15 de março de 1987 a 15 de março de 1991. Nesse governo foi criada a Polícia Florestal, houve a instalação de indústrias de soja, foram implantados 956 km de rodovias e asfaltados 505 km, e concluiu-se a pavimentação das rodovias que ligam a capital ao leste do Estado. Posteriormente, no dia 15 de março de 1991, assume pela segunda vez o governo Pedro Pedrossian, que cria nessa gestão a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.

No período de 1995 a 1998, o Estado volta a ser administrado por Wilson Barbosa Martins. Em 1998 é eleito o governador José Orcírio Miranda dos Santos (Zeca do PT), que mais tarde viria a ser o primeiro governador reeleito da história do Estado, ao vencer novamente as eleições de 2002. Em 2005 é aprovada a criação da Universidade Federal da Grande Dourados, a segunda do Estado. Atualmente o Estado de Mato Grosso do Sul está sob a gestão de André Puccinelli, eleito no pleito de 2006.

Embora decorridos trinta anos de sua emancipação política, Mato Grosso do Sul ainda não conseguiu materializar grande parte das ações idealizadas no discurso por ocasião de sua instalação. Contudo, na perspectiva temporal, o desmembramento foi positivo para os dois Estados, que adquiriram impulso econômico.

Segundo Bittar (1998), no que concerne à economia, Mato Grosso do Sul acelerou o crescimento e a expansão demográfica. Em virtude de sua localização, beneficiou-se da dinâmica das regiões Sul e Sudeste, o que favoreceu a penetração do capital emigrante dos Estados vizinhos. Ressalta ainda a autora que Mato Grosso do Sul consolidou-se como Estado de estrutura agrária, sendo seu rebanho bovino o segundo maior do país.

Além desses aspectos, é importante salientar que a divisão do Estado de Mato Grosso ocorreu no contexto da abertura política, ou seja, da “liberalização” do regime militar rumo à democracia.

Mediante essa retrospectiva, observamos que a educação não constava entre as prioridades dos governantes nos primeiros anos de implantação do Estado de Mato Grosso do Sul. Fato este que conduz a

indagações relativas à organização educacional: Como fica a situação do Especialista em Educação? Que identidades assumem a Supervisão Escolar e a Orientação Educacional?

Legitimado Mato Grosso do Sul, constituiu-se uma Comissão Especial, formada por representantes dos governos desses Estados, cujo objetivo era coordenar o processo de transferência dos funcionários em exercício. (VIAN, 2002).

Entre os funcionários públicos transferidos estavam inclusos os da educação, que foram lotados em suas respectivas unidades, de acordo com o artigo 24 da Lei Complementar nº.31, que previa que “os servidores pertencentes ao Estado de Mato Grosso, em exercício até 31 de dezembro de 1976, serão incluídos em quadros provisórios na situação funcional em que se encontram” (LEI COMPLEMENTAR Nº 31/10/1977).

A fim de amenizar o clima de insegurança pertinente às mudanças advindas da divisão do Estado, e de, sobretudo, regularizar a vida funcional dos servidores, foi sancionada, em 18 de janeiro de 1980, a Lei nº. 55, que dispôs sobre o plano de classificação de cargos e empregos, do quadro permanente e sistema de redistribuição do pessoal civil e do poder executivo. (VIAN, 2002).

A referida norma determinou que o enquadramento fosse realizado em etapas, por meio de transferência para o novo cargo. A princípio foram lotados os funcionários efetivos, em seguida foram inclusos no quadro permanente os servidores em exercício há mais de dois anos.

Todos esses funcionários foram lotados como professores e, posteriormente, de acordo com sua habilitação, tiveram oportunidades de transferência para a categoria de Especialista em Educação, expandindo, entre outras, as funções de Orientador Educacional e Supervisor Escolar.

Apesar de tal forma de promoção, também foram estabelecidos outros critérios promocionais, como a apresentação de diplomas de cursos como Pedagogia com habilitações em Supervisão, Administração e Planejamento Escolar.

Como a Supervisão Escolar estava nacionalmente em evidência, por ser considerada um dos principais mecanismos de estruturação no estabelecimento da Reforma de 71, os professores que estavam interessados

na promoção funcional foram influenciados a optarem por este cargo.

Segundo Alves e Garcia (2004), essa valorização ocorreu devido à edição da Lei 5692/71, que previa a implantação dos serviços de Orientação e Supervisão Escolar nas unidades escolares. Ademais, Mato Grosso do Sul, recém instalado, almejava expandir-se economicamente, portanto não poderia alijar-se da tendência nacional (preparar mão-de-obra para o crescente processo de industrialização), processo este que exige uma base de educação fundamental e algum “treinamento” – o suficiente para capacitar o indivíduo quanto à manipulação de técnicas de produção que visem ao aumento da produtividade, sem, contudo, exercer nenhum controle sobre o processo.

Em virtude da competência tecnocrática, a participação dos Especialistas de Educação passou efetivamente a ser considerada imprescindível na Unidade Escolar para a resolução dos problemas. Este técnico determinava, a exemplo das indústrias, a divisão técnica do trabalho, na qual o Supervisor Escolar realizava o trabalho intelectual – planejar, avaliar, dividir tarefas – enquanto o professor executava as atividades planejadas.

Em referência a essa divisão técnica, Paro (2005, p. 130) salienta que as conquistas teóricas da administração capitalista até poderiam assegurar a qualidade da educação formal, “desde que se procedesse a efetiva racionalização das atividades e a sistematização dos procedimentos, no sentido de um ensino de melhor qualidade”.

Ainda, segundo o autor, essa forma de organização também se justifica no processo educacional:

A justificativa de tal divisão é a necessidade de maior racionalidade na utilização dos escassos recursos disponíveis, propondo-se o reordenamento dos currículos e programas em bases mais funcionais e objetivas, o planejamento meticuloso e a divisão em unidades menores das atividades didáticas, o acompanhamento do trabalho docente e discente por supervisores e orientadores especificamente habilitados para essa tarefa, tudo isso visando à maior eficiência na obtenção dos objetivos educacionais. (PARO, 2005, p.130).

O mesmo autor, embora admita, com restrições, que a divisão técnica do trabalho capitalista possa ser aplicada na administração escolar, assevera também que na prática o que se dá é a “mera rotinização e burocratização das atividades, as quais em nada contribuem para a busca de maior eficiência na realização de seu fim educativo” (PARO, 2005, p.130).

Devido à essa divisão social e técnica do trabalho, muitos profissionais ativos ainda não se libertaram desse ranço, dificultando sobremaneira o desenvolvimento de projetos coletivos.

No tocante ao Especialista Administrador, a nova situação não foi conveniente, visto que, a partir do novo Estado, muitos passaram a exercer a função de Supervisor Escolar. Com isso perde-se sua identidade, pois a função de administrador de unidade escolar, para a qual era formado, quem exercia era o diretor.

Em conformidade com o § 5º do Artigo 46 da Lei Estadual nº. 55 de janeiro de 1980, os Especialistas de Educação cumpriam uma carga horária de 40 horas semanais, sendo tal carga reduzida para 34 horas a partir da edição da Lei Estadual nº. 200/1980.

Diante desse cenário sócio-político-econômico, o Supervisor tornou-se o representante e executor das políticas centralmente decididas, e, ao mesmo tempo, o responsável pelo funcionamento geral da escola em todos os setores.

Contudo, surge timidamente outra visão do papel do profissional supervisor a partir de uma concepção mais pedagógica da supervisão, que lhe proporcionou um “super-poder” orientador e controlador, a partir da delegação da função de “assistência ao professor, em forma de planejamento, acompanhamento, coordenação, controle, avaliação e atualização do processo ensino-aprendizagem” (RANGEL, 1988, p. 13-14).

No limiar da década de 80, intensificava-se a luta pela democracia e, conseqüentemente, pela educação, constituindo-se como período de origem das propostas democráticas. Assim sendo, os Especialistas de Educação se organizaram por meio de encontros nacionais e estaduais com o objetivo de problematizar acerca do papel tecnocrático do Supervisor. Tais encontros buscavam criar um referencial teórico que sedimentasse uma nova prática de Supervisão Educacional com enfoque na Educação das classes

populares.(VIAN, 2002).

A partir desse momento, começava a despontar uma nova supervisão, cujo papel sócio-político-crítico evidencia-se em afirmações como:

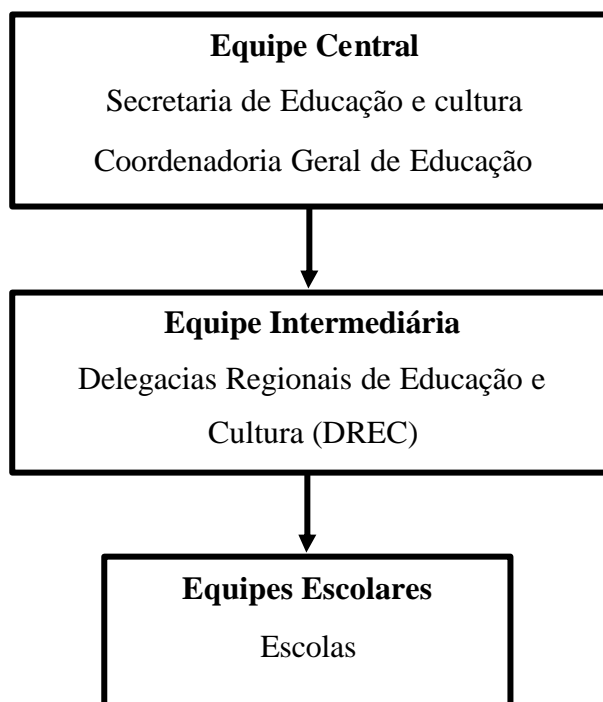
(...) confirmam-se, então a idéia e o princípio de que o supervisor não é um “técnico” encarregado da eficiência do trabalho e, muito menos, um “controlador” de “produção”; sua função e seu papel assumem uma posição social e politicamente maior, de líder, de coordenador, que estimula o grupo à compreensão – contextualizada e crítica de suas ações e, também, de seus direitos. (RANGEL, 1997, p.151)

No período de 1980 a 1981, o sistema de supervisão de Mato Grosso do Sul configurava-se em três níveis: equipe Central, Intermediária e Escolar (LUZIO, 1998). A Equipe Central, sediada na Coordenadoria Geral da Educação, órgão da Secretaria de Estado e da Educação, apresentava-se como gestora das diretrizes políticas e técnicas para o serviço de Supervisão Educacional no sistema estadual de ensino; atuava sobre o Setor de Supervisão do Núcleo do Serviço de Educação das Agências Regionais de Educação; era constituída por 5 supervisores. A esta equipe cabia o conhecimento da estrutura educacional do país e do estado, o zelo pela aplicabilidade da legislação do Sistema Educacional, a realização de estudos e pesquisas de natureza educacional, orientações às Equipes Regionais, implantação e avaliação das propostas curriculares. Ademais, devido à divisão do Estado, coube a esta equipe a elaboração do projeto de implementação do serviço de Supervisão, enfocando, como áreas prioritárias, as delegacias Regionais de Educação e Cultura de Aquidauana, Campo Grande, Dourados, Corumbá e Três Lagoas e, em caráter experimental, as Delegacias de Educação e Cultura (DREC) de Fátima de Sul e Paranaíba. (anexo 2).

As equipes Regionais, formadas por cinco Supervisores, eram lotadas nos Núcleos de Serviço de Educação das Agências Regionais de Educação. Suas atribuições eram similares às da equipe Central (Anexo 3). As equipes Escolares se restringiam a um Supervisor Escolar por turno em cada

escola, e atuavam na orientação e acompanhamento do corpo docente (Anexo 4).

O organograma a seguir, facilita a compreensão da estrutura da Supervisão nesse período:



Contudo, a partir de 1980 extinguiram-se as equipes intermediárias de supervisores e as Delegacias Regionais de Educação – ARE; tais equipes assistiam todas as escolas de sua região. A ARE – 70 de Paranaíba, por exemplo, além das escolas do município, responsabilizava-se pelos municípios de Inocência, Aparecida do Tabuado, Cassilândia, Costa Rica, e os distritos de São Pedro, Paraíso e Chapadão do Sul.

Acerca desse período, Aparecida Fátima Garcia da Silva⁵, que naquela época era responsável pela rede física, relata:

Para melhor atender à demanda no interior, a Secretaria Estadual de Educação criou as Agências Regionais de Educação – aqui em Paranaíba era a ARE - 70. Elas eram divididas em três setores: Vida Escolar, Financeiro e de Educação. Em todos os departamentos havia muito trabalho. Posso afirmar isso porque atuei em vários deles, por exemplo:

⁵ Aparecida Fátima Garcia da Silva ainda é servidora pública estadual, lotada na Escola Estadual José Garcia Leal, exercendo a função de Assistente de Atividades Educacionais – SUBMED- D8

como auxiliar da Inspeção Escolar, depois responsável pela folha de pagamento, no protocolo e arquivo dos Diários Oficiais.

No setor educacional, conforme a abrangência da Agência, lotava-se de um a três pedagogos. Logo ocorreu a difusão deste serviço nas respectivas Agências, mas não nas unidades escolares, onde realmente era necessário esse profissional.

Para nortear as ações desses profissionais em cada Agência, a Equipe Central elaborou o Plano Anual de Supervisão e promoveu o primeiro Encontro Estadual de Servidores de Educação, cujo objetivo era a integração dos especialistas e conseqüentes análises da práxis supervisora. A síntese dos trabalhos desse evento delineou as ações a serem desenvolvidas.

Em 1982, instalou-se em dez municípios do Estado, no meio rural, a supervisão pedagógica, atendendo a uma das metas do Projeto Nacional de Ações Sócio-Educativas e Culturais – PRONASEC. Ainda neste ano ocorreu o segundo Encontro Estadual da categoria, para avaliar o trabalho executado no decorrer do ano, bem como para definir ações futuras.

Após a década de 80, a crescente preocupação do Estado destinava-se à democratização, sobressaindo-se, conseqüentemente o papel do educador e, em especial, do Supervisor e Orientador.

O Orientador, em regime experimental, desenvolvia suas atividades nas Agências Regionais de Educação. Só a partir da Resolução/SE nº. 412, de 9 de janeiro de 1987, foi legitimada sua implantação na Secretaria Estadual de Educação e nas Agências Regionais de Educação, de onde atendiam às unidades escolares.

Por conseqüência da abertura política no país, orientadores e supervisores entendiam a educação como porta de entrada para o preparo do exercício da cidadania. Intensifica-se, assim, a luta em prol de uma escola pública de qualidade em Mato Grosso do Sul, abrangendo não só o direito de acesso, mas a “possibilidade de permanência e a garantia de nela se apossarem do conhecimento que os capacite para o exercício da cidadania” (ALVES e GARCIA, 2004, p. 21).

Durante esses anos, a bandeira pela democracia solidificava-se em

âmbito nacional. Em Mato Grosso do Sul, o governo de Marcelo Miranda se responsabilizou pelo processo democrático iniciado no II Plano Estadual de Educação. Entretanto, na prática, essa política não se concretizou.

Vian (2002) afirma que embora os dois últimos Planos Estaduais de Educação da década de 80 contemplassem a premente necessidade de participação, o governo Marcelo Miranda não deu continuidade à política educacional para a democracia – ainda que a defendesse.

Em relação aos Especialistas em Educação, na gestão do governador Pedro Pedrossian (1980 a 1983) não houve mudança, pois esses profissionais continuaram designados para exercer as funções de Supervisor conforme as necessidades. Somente em 1989 foi realizado o primeiro concurso, por meio do qual os servidores passaram a atuar nas unidades escolares estaduais. Esse concurso foi uma proposta sugerida por ocasião do congresso “Educação para Democracia”, que deu origem ao II Plano Estadual de Educação. Outras propostas importantes incorporaram-se a ele, tais como:

1^a) criação e/ou implementação do quadro de lotação para o Órgão Central, Agências e Conselho Estadual de Educação, com definição de critérios para lotação de professores e especialistas de educação; 2^a) Regulamentação e implantação de carreira para todas as habilidades de Especialistas de Educação e 3^a) Regulamentação da Lei nº. 35 de 12 de janeiro de 1988 – Estatuto de Magistério nos aspectos que se façam necessários. (1988 - 1991, Mato Grosso do Sul, III Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul, p. 39-41).

Embora o governo de Marcelo Miranda tivesse materializado essas propostas, pouco contribuiu para o avanço na área educacional, haja vista ter sido um dos governadores que mais prejudicou a vida salarial dos servidores – inclusive em seu mandato foram desencadeadas três greves por perdas salariais e falta de pagamento.

Consoante Vian (2002), a atitude dos educadores da rede estadual se alojarem na governadoria por vários dias foi “o toque final de um governo que usou a coisa pública desvaladamente em proveito próprio, numa promiscuidade que fez regredir perante a opinião pública a esperança no

estado enquanto estimulador do progresso social” (2002, p. 70).

Em 1980, foi criada a Associação dos Supervisores Escolares de Mato Grosso do Sul – ASSUEMS, sendo criada, após três anos, a Associação dos Orientadores Educacionais de Mato Grosso do Sul – AOMS. Tais associações impulsionaram a regulamentação da categoria no Estado.

Em 1989, mediante os Decretos 5051 e 5053 de 11 de abril de 1989, o governo estabeleceu o quantitativo de cargos e os critérios de lotação para os orientadores e supervisores para todas as escolas estaduais sul-mato-grossenses.

A natureza desses cargos foi assinalada pelo art. 2º, do Decreto 5721, de 5/12/1990.

O serviço de Orientação Educacional tem por finalidade coordenar a ação que visa ao desenvolvimento integral do aluno como sujeito do processo educacional, sob o enfoque das Diretrizes Curriculares, nos diferentes graus e modalidades de ensino.

O serviço de Supervisão Escolar tem por finalidade a participação crítica, orientadora e articuladora dos diferentes saberes docentes na melhoria do processo educacional, sob o enfoque das Diretrizes Curriculares, nos diferentes graus e modalidades de ensino.

Portanto, cabia ao Orientador Educacional investigar a realidade escolar, percebendo as inúmeras relações – professor-aluno; alunos-alunos; professores-professores; professor-orientador; orientador educacional-supervisor escolar; supervisor escolar-diretor-orientador educacional; escola-família-comunidade – a fim de compreender “que as relações na escola não são um fim em si mesmas, mas meio para que o aluno aprenda e amplie o seu conhecimento” (ALVES E GARCIA, 2004, p. 17). Enfim, sua principal função era de priorizar o aspecto político-pedagógico dessas relações.

Quanto ao Supervisor Educacional, seu papel era o planejamento, metodologia e técnicas com o propósito de construir, ampliar e socializar o saber discente e docente. Sua função primordial consistia na sistematização do conhecimento mediante a integração dos diversos componentes

curriculares.

Portanto, a equipe pedagógica de cada unidade escolar contava com dois especialistas, um em relações e outro em metodologia, tendo ambos um papel fundamental no questionamento do currículo oculto e nas definições das ações políticas almejadas pela comunidade escolar, que visavam à concretização do processo democrático da sociedade.

É conveniente ressaltar que o sistema capitalista encoraja o individualismo, a competição e, sobretudo, o consumismo. Em oposição a essa ideologia, a Supervisão Escolar e o Orientador Educacional, em ação conjunta, podem debater as conseqüências sociais negativas desses valores mediante uma crítica reflexão sobre a prática pedagógica. Além disso, as formas de organização das classes populares não devem ter como base os atributos da sociedade dominante, mas a solidariedade e a cooperação visando ao fortalecimento da ação coletiva (ALVES E GARCIA, 2004)

Em sintonia com o debate educacional da época, o Orientador e o Supervisor Educacional, ao interpretarem as estratégias de sobrevivência das classes por meio das relações cotidianas, auxiliavam na elaboração de um currículo próximo da realidade dos alunos e, por conseguinte, mais adequado ao seu desenvolvimento, conferindo-lhes autonomia para que efetivamente participassem das transformações sociais.

Ademais, a supervisão buscava a socialização do saber docente estimulando a troca de experiência entre os pares e a consecutiva sistematização da práxis pedagógica; e a orientação educacional se responsabilizava pela socialização do saber discente com as teorias de concepção do desenvolvimento e da aprendizagem, as quais possibilitavam a construção de uma prática pedagógica adequada àquela comunidade.

Por exemplo, na Escola Estadual Antonio Garcia de Freitas, do município de Paranaíba (MS), na qual eu atuava como professora de séries iniciais e orientadora educacional, era consenso entre direção, supervisão e orientação definir o que fazer a partir da reflexão semanal sobre a prática realizada, bem como as conseqüências sociais dessa ação concreta.

Paulatinamente, da ação conjunta desses servidores descortinava-se uma nova escola, preocupada em adequar metodologias e currículo que pudessem atender às classes menos favorecidas. Estes especialistas

procuravam estimular aluno e professor a se apropriarem do conhecimento, visando a uma análise crítica da sociedade na qual estavam inseridos.

Portanto, quando há uma aliança entre os segmentos de forma competente e democrática, a escola caminha consciente de como e por que se desenvolvem determinadas ações pedagógicas, e quem se beneficia com elas.

As reflexões expostas até aqui são pressupostos para a compreensão das seguintes indagações: Por que a Secretaria Estadual de Educação quis eliminar a Orientação e a Supervisão Educacional? Qual o interesse em acoplar as duas habilitações num único profissional? Que mudanças ela esperava com essa implantação, legitimada mediante o decreto 5868/91?

Esse decreto nos remete a Saviani (1986, p. 52) que mediante sua clássica constatação afirma “quando mais se falou em democracia no interior da escola, menos democrática foi a escola; e, quando menos se falou em democracia, mais a escola esteve articulada com a construção de uma ordem democrática”.

Deste ato (Decreto 5868/91) origina-se o Coordenador Pedagógico. Impressionante é que, ao acoplar os cargos, os maiores interessados – no caso, o orientador e o supervisor – tiveram de assumir sem prévia consulta a nova função de Coordenadores Pedagógicos. Mais uma vez o unilateralismo, resultado de posições autoritárias ou da inexistência de análise crítica para efetuar mudanças, prevaleceu. Esperava-se que esses especialistas, por apresentarem formação específica condizente às funções que exerciam, recebessem da Secretaria de Estado de Educação – MS uma justificativa e um conseqüente reordenamento de seus papéis via cursos, encontros etc. Todavia, exceto a publicação das novas atribuições em diários oficiais, nada mais foi oferecido, o que é comprometedor e digno de ser questionado. (MIZIARA E QUEIROZ, 2006).

Entregues à própria sorte e iniciativas individuais, um certo número conseguiu adequar seu currículo ao novo fazer pedagógico; outros caminharam às apalpadelas por longo tempo. Ainda que parcialmente, esforços foram envidados – no entanto, resquícios dos problemas daquela lacuna, agregados à complexidade do atual contexto sócio-histórico, adicionado da postura desvinculada das atribuições que lhe são inerentes, expõem esse profissional e o descaracterizam. (MIZIARA E QUEIROZ,

2006).

Pois, no que se referem às suas atividades cotidianas pertinentes às questões político-pedagógicas, constatamos que a coordenação é normalmente dominada pelas emergências do tipo: entregar cadernos, lápis, borracha; solucionar pequenos problemas de saúde, fazer curativos, atender à biblioteca, providenciar cesta básica, fazer teste de acuidade visual, pedir patrocínio para compra de óculos para alunos, organizar horário etc. Sem dizer que a maior parte do tempo fica para os encaminhamentos disciplinares (aluno x aluno; aluno x professor, professor x diretor). O acúmulo e a velocidade dos fatos é tal que o coordenador não consegue sistematizar suas ações voltadas a reflexão do fazer pedagógico.

Ademais, a dimensão desse atendimento a tudo e a todos entrevê equívocos que vão do simples ao esdrúxulo, como por exemplo: uma mãe enviar bilhetes à coordenação pedindo “socorro porque seu marido está ameaçando-a de morte”⁶, certa de que a coordenação vai mandar prendê-lo. Outro exemplo: uma funcionária da escola solicitar à coordenação para organizar uma pasta de legislação, “já que agora ela está menos ocupada porque está dedicando seu tempo à formação continuada de professores”. E por aí vai. (MIZIARA E QUEIROZ, 2006).

Nesse “*continuum*”, a Coordenação Pedagógica iguala-se a pára-raios, Delegacia de Polícia, Assistência Social. Não que essas instâncias tenham menor relevância; a citação foi apenas uma alusão à ambigüidade em que se acha inserida a Coordenação Pedagógica. Frontalmente distanciada das determinações que lhe cabem, consumida por circunstâncias transitórias e burocráticas, mostra-se genérica.

E, nessa abrangência desmesurada, desqualifica-se e se perde, conforme assevera Furlanetto:

Muitos são os modelos de Coordenador Pedagógico que encontramos. Trabalhando com coordenadores, em diversos cursos que ministrei sobre esse tema, pedia a eles a construção de metáforas que pudessem sintetizar seu papel nas escolas. Muitas vezes, as imagens do “Bom-bril” e do “Bombeiro”

⁶ Refiro-me a algumas situações que vivencio no cotidiano da escola como coordenadora pedagógica.

aparecem definindo um profissional que assume uma função de gerenciamento na escola, que atende pais, alunos e professores e também se responsabiliza pela maioria das emergências que lá ocorrem. Segundo eles, sobra muito pouco tempo para pensar no projeto pedagógico. Outros se definem como “Banco de Dados”, que tudo necessita registrar e arquivar: planejamentos, notas, diários de professores. Estes se comprometem mais com as tarefas burocráticas, dão muita importância aos “papéis”. Alguns se representam pelo “Travessero”, objeto em que todos deitam a cabeça, para quem fazem suas queixas, em que procuram abrigo, preocupando-se com as relações inter-pessoais. Enquanto uns se sentem “Lata de Lixo”, na qual se joga tudo o que não está bom, outros se definem como “Relógios”, comprometidos com o andamento da escola e com o tempo tarefeiro, que impede a reflexão e a criatividade. (FURLANETTO, 2000, p.86)

Vê-se que a hora é de libertar-se. O atual contexto requer ações além dos improvisos, do caminhar à deriva, do espontaneísmo – haja vista que a construção e a reconstrução do conhecimento, especificidade principal da escola, não é neutra, mas intencional e política. E qualquer ingerência, fragmentação ou anacronismo, dissimulados de neutralidade, têm conseqüências. Isso está configurado no pensamento de Rangel (1999), que menciona que “nesse sentido, oferecem-se argumentos à crítica que denuncia a alienação e define a escola como lugar social que reflui a hegemonia, a elitização, a seletividade, a discriminação, o preconceito e o estigma da exclusão em curso na sociedade” (p. 71).

Identificar as disfunções traz consigo a busca das atribuições pertinentes, e isto não se obtêm com um olhar superficial: é preciso adentrar as causas, ir às raízes da questão. E somar ao que está evidente o caráter positivista e tecnicista que ainda permeia a prática de muitos especialistas em educação. Essa é uma nódoa que resiste não por excesso de potência, mas pela ausência de ataque estratégico. Enquanto isso, o coordenador pedagógico alheio e sem foco de trabalho, deixa legitimar o caos e enfraquece a escola – até que se lhe provoque o exercício da dúvida, do questionamento, da pesquisa, encontrando motivos para interpretar, analisar, contextualizar sua prática. (MIZIARA & QUEIROZ, 2005).

Segundo Vian (2002), o argumento que respaldou a Secretaria de Educação na junção das funções do Especialista de Educação para

Coordenador Pedagógico era que, devido à sua formação, não se tinha claro o seu papel no contexto escolar, principalmente pela fragilidade de embasamento acerca da educação.

No tocante às razões que levaram a Secretaria do Estado a determinar legalmente a criação do novo cargo, substitutivo das funções de Orientação Educacional e Supervisão Escolar, a pesquisadora acima mencionada registra a fala da Professora Leocádia Petry Leme, Secretária de Educação da época.

Sabíamos que estávamos cortando na carne, mas sabíamos que tínhamos que mudar. Sabe por quê? A escola que estávamos pretendendo era outra; era uma escola que a hierarquia não era aquela, era uma escola que previa a participação, era uma escola que colocava tudo em discussão, era uma escola que ouvia o professor, ouvia o pai e ouvia o aluno; não dava para ter um dono. Não dava para ter um dono do saber para chegar lá e dizer: o teu objetivo tem que ser este, dentro dessa meta. (apud VIAN, 2002, p. 90).

Percebe-se que a Secretaria estava distante das ações políticas realizadas por esses profissionais no contexto escolar: Orientadores e Supervisores do município de Paranaíba/MS⁷ fortaleciam a democracia, mediante a mobilização da escola para delinear projetos que atendessem da melhor forma possível à comunidade. Isso, requeria o envolvimento e contribuição específica de todos os funcionários da educação para debater e planejar as metas de ação pedagógica.

Ademais, se a palavra forte da Secretaria era democracia, como explicar a extinção das funções do Especialista de Educação por decreto? Sendo que este documento foi elaborado pela cúpula do sistema sem consulta prévia aos envolvidos e/ou interessados pelo processo de implementação, desconsiderando as funções regulamentadas e/ou consuetudinárias, nos âmbitos federal e estadual, tanto do Orientador quanto do Supervisor Escolar, e simplesmente substituindo-as por um terceiro perfil de funções, o

⁷ Utilizo o exemplo do município onde resido no sentido de demonstrar que houve resistência ao ato arbitrário da Secretaria da Educação.

Coordenador Pedagógico.

Vian (2002, p. 92), justifica que foi pelo fato do Especialista de Educação ser questionado quanto à clareza do seu papel de educador. E com o “objetivo de sanar a fragmentação, o altruísmo e o imobilismo, típicos do trabalho desvinculado das necessidades da escola”, a Secretaria do Estado cria a função de Coordenador Pedagógico com o intuito de aproximar os funcionários que se ocupavam paralelamente com o aluno e o professor. Com a união dessas funções, almejava-se aproximar aluno e professor para que o processo ensino-aprendizagem se desenvolvesse de forma mais eficaz.

Para concretizar este trabalho de articulador do processo pedagógico, foram definidas e asseguradas as atribuições por meio do Decreto 5868/91 da Secretaria do Estado de Educação, e reiteradas no art. 37, do Decreto 8.273 de 7 de junho de 1995.

- Coordenar as atividades pedagógicas da Unidade Escolar;
- Participar das decisões sobre as transgressões disciplinares dos alunos;
- Coordenar e incentivar o processo pedagógico de forma articulada com as diretrizes educacionais da Secretaria de Estado de Educação e Núcleo Educacional, e com os avanços da pesquisa desenvolvida na área educacional;
- Garantir a unidade do processo de planejar e executar as atividades curriculares, criando condições para que haja participação efetiva de toda a equipe, unificada e torno dos objetivos gerais da Unidade Escolar e diversificada em função das características específicas das diversas áreas de trabalho;
- Assessorar os professores técnica e pedagogicamente, de forma a adequar o seu trabalho aos objetivos da Unidade Escolar e aos fins da Educação.
- Assistir aos professores e alunos em seus problemas de relacionamento que estejam interferindo no processo ensino-aprendizagem;
- Propiciar condições de atendimento aos educando portadores de necessidades especiais;
- Criar condições de leitura e estudos sistemáticos, individual e em grupo, bem como estimular a realização de experimentos inovadores nas diversas áreas do conhecimento;
- Criar, a nível de Unidade Escolar, mecanismos efetivos de combate à evasão e à repetência;
- Desempenhar outras atribuições de natureza pedagógica que lhe forem delegadas.

Foi acrescido ainda, como papel do Coordenador, o disposto no artigo 28 do Decreto nº. 5.868/91, que previa que “na hipótese do Diretor e do Diretor-Adjunto da Unidade Escolar encontrarem-se ausentes, o Coordenador Pedagógico atenderá às questões de ordem administrativa e procederá seu encaminhamento ao titular da função”.

Assim, em decorrência desse Decreto, o Pedagogo com habilitação em Supervisão Escolar ou Orientação Educacional assumiu essas atribuições e ainda passou a substituir a direção. E isto, reiterando, sem nenhum preparo infra-estrutural, ou seja: os mesmos e diversificados especialistas continuaram lotados segundo habilitações originais, mas re-direcionados acerca da sua formação e atuação profissional.

Consoante Rangel (1997, p. 15), o termo Coordenação Pedagógica “induz a um enfoque um tanto restrito, em vista de todo o alcance e multiformidade de atuação de um Supervisor”. Este apontamento de Rangel sugere significativa dúvida de interpretação do que se entende por Coordenação Pedagógica, embora a autora não tenha explicado diretamente a sua conceituação. Se no Decreto 5868/91 o termo Coordenação Pedagógica apresentasse a mesma acepção utilizada pela autora, as funções da Supervisão extrapolariam todo o espaço funcional dessa Coordenação, restando os Orientadores Educacionais sem espaço funcional algum, ou tendo que se capacitar em Supervisão.

Entretanto essa não parece ser a abrangência dos artigos 15, 16, 17 e 18 do referido Decreto, uma vez que Supervisor ou Orientador é o especialista determinado para a composição da Coordenação (art.18); que a regra geral é a de que essa Coordenação se componha de um único Coordenador por turno (art.16); e que o mesmo “(...) coordenará as atividades pedagógicas da escola, em articulação com o seu Diretor” (art.15), mas não define de que natureza são essas atividades.

Assim sendo, a significação atribuída à expressão Coordenação Pedagógica por esta autora não é a mesma determinada pelo Decreto. Percebe-se que Rangel entende a Supervisão Escolar como espaço funcional exclusivo, portanto, sem fusão dessas categorias profissionais.

Pesquisadoras como Alves e Garcia também atestam que a Orientação e Supervisão Educacional possuem um espaço comum e outro

específico.

O curso de Pedagogia anuncia a divisão de tarefas referida à área básica da educação. Orientador, professor, supervisor e diretor têm o campo educacional como espaço comum, no qual exercem a especificidade de suas formações. Além do campo comum, têm um instrumento de trabalho comum – o currículo –, entendido no sentido abrangente de tudo o que acontece na escola e que afeta, direta ou indiretamente, o processo de transmissão, apropriação e ampliação do saber acumulado pela humanidade. (ALVES E GARCIA, 2004, p. 15)

A transformação política do Pedagogo é um instrumento gerador de novos espaços e tempos na realidade escolar brasileira. Sabe-se que essa discussão não é recente, tampouco original – visto que já se passaram 16 anos após a deliberação do Decreto 5868/91 e ainda se percebe, mediante observações empíricas, que ao menos duas situações são responsáveis pela ação indesejada da Coordenação Pedagógica nas unidades escolares: a ausência de uma política da Secretaria de Estado de Educação, a qual parece não reconhecer a importância desse profissional no contexto escolar, relegando-o a segundo plano; e a designação de professores coordenadores desprovidos de formação para o cargo. Imprimir dinamismo à Coordenação Pedagógica e torná-la arauto do novo em sua esfera de ação, apta a intervenções importantes e procedentes, é sensibilizá-la a rever sua performance; é também assegurar meios que lhe permita perseguir o caminho complexo da sua atuação no que especifica a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul como ações legais do Coordenador Pedagógico, conforme a seguir (Decreto nº 10.540 de 2001).

- I. Coordenar a elaboração da Proposta Pedagógica e do Regimento Escolar juntamente com a direção colegiada, articulando e acompanhando a sua execução;
- II. Elaborar e apresentar à direção colegiada um plano de trabalho no início do ano letivo;
- III. Organizar e coordenar o Conselho de Classe;
- IV. Coordenar e promover o desenvolvimento do processo pedagógico em consonância com a legislação vigente;
- V. Nortear sua prática pedagógica de acordo com as políticas da Secretaria de Estado de Educação;
- VI. Considerar a análise dos resultados das avaliações

instituídas pelo sistema como referência no planejamento das atividades pedagógicas;

VII. Assessorar, técnica e pedagogicamente, os professores de forma a adequar o seu trabalho aos objetivos da unidade escolar e aos fins da educação;

VIII. Acompanhar e orientar sistematicamente o planejamento e a execução do trabalho pedagógico realizado pelo corpo docente;

IX. Participar de programas de formação que possibilitem o seu aprimoramento profissional e, conseqüentemente o seu fazer pedagógico;

X. Coordenar e incentivar a prática de estudos que contribuam para apropriação de conhecimento do corpo docente;

XI. Articular, com a direção colegiada e assessoramento técnico escolar, formas diferenciadas de organização curricular que possibilitem a realização e ou a participação do corpo docente em seminários, encontros, eventos e grupos de estudo;

XII. Envolver a direção colegiada na solução das dificuldades de encaminhamento do corpo docente;

XIII. Participar efetivamente das decisões relacionadas à vida escolar do aluno;

XIV. Desempenhar outras atribuições de natureza pedagógica

Portanto, é mister que o Supervisor e o Orientador Educacional, hoje denominados Coordenadores Pedagógicos, e a Secretaria do Estado de Educação se reorganizem. E um bom caminho é implantar uma equipe de especialistas ou coordenadores na própria Secretaria para garantir respaldo teórico, técnico e político aos demais do estado e, sobretudo, para nortear o sentido pedagógico da coordenação, valorizando seu papel e conseqüentemente suas atribuições, para superar junto com os professores, alunos e pais “os desafios do cotidiano, e as possibilidades que tem para um trabalho articulado integrado, no qual a mediação é o eixo da realização das nossas atividades na escola”. (GRINSPUN, 2006, p.70).

1.4- A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NO CONTEXTO ATUAL

Iniciamos com uma citação de Maia (2003), que, de forma enfática, apresenta um olhar sobre o contexto atual:

Globaliza-te ou ficarás à margem da nova ordem mundial, parece ser a versão moderna do “decifra-me ou te devoro”: é o repto lançado pela esfinge dos tempos modernos. (MAIA, 2003, p.83).

A afirmação da autora remete-nos a perceber que o contexto atual está marcado por profundas mudanças globais, provocando acirrada competição entre países, abertura de mercado, alternância de valores, conflitos culturais, e exigindo dos governantes uma complexa definição de procedimentos políticos, sociais, econômicos e educacionais.

A dinâmica do capitalismo na busca desenfreada pelo lucro reduz o papel do Estado na esfera econômica e social; o afastamento deste prolifera a miséria e, sobretudo, leva à ausência de políticas públicas direcionadas à saúde e educação, além de legitimar o seu enfraquecimento. Esses problemas são atenuados com as parcerias sociais com empresas privadas: assim o neoliberalismo se instala e subtrai do Estado o poder de gerir e atender aos interesses do povo assegurados na Constituição, questões hoje assumidas também pelas ONGS.

É importante assinalar que a concepção neoliberal, originária do final da Segunda Guerra (1944) na Europa e na América no Norte, onde imperava o capitalismo, constituiu-se numa reação teórica e política forte contra o Estado intervencionista e de Bem - Estar. Como entende Frigotto:

A idéia-força balizadora do ideário neoliberal é a de que o setor público (o Estado) é responsável pela crise, pela ineficiência, pelo privilégio, e que o mercado e o privado são sinônimos de eficiência, qualidade e equidade. Desta idéia-chave advém a tese do *Estado mínimo* e da necessidade de zerar todas as conquistas sociais, como o direito à estabilidade de emprego, o direito à saúde, transportes públicos etc. Tudo isto passa a ser comprado e regido pela *férrea* lógica das leis do mercado. Na realidade, a idéia de *Estado mínimo* significa o Estado suficiente e necessário unicamente para os interesses da reprodução de capital. (FRIGOTTO, 1995, p. 83-84)

Embora reconhecer o discurso do neoliberalismo certamente não

seja suficiente para “frear a força persuasiva de sua retórica” (GENTILI, 1999, p. 16), este reconhecimento pode nos alicerçar de estratégias para lutar contra as políticas neoliberais que promovem a exclusão social. E, de forma não alienada, pode fortalecer gradativamente as bases de sustentação democrática, principalmente a do direito à educação como pré-requisito primordial para a conquista da cidadania.

Nesse sentido, espera-se que o educador da escola pública esteja ciente que o neoliberalismo é um instrumento da política hegemônica do mundo capitalista, e que esta se encontra a serviço do mercado. Portanto ele reforça a privatização dos sistemas educativos, alegando que há hoje uma profunda crise de eficiência, eficácia e produtividade, e que a solução para tal problema só será possível mediante a sua privatização (GENTILI, 1999).

Segundo os neoliberais, esta crise é originária da expansão desorganizada que a educação vem sofrendo nos últimos anos em virtude da improdutividade das práticas pedagógicas, bem como da gestão administrativa dos estabelecimentos escolares. Eles afirmam que os problemas da educação são os resultados da própria ineficácia da escola e da incompetência de todos que nela atuam. Ou seja: não faltam escolas, mas precisa-se melhorar as que aí estão; não faltam professores, mas necessita-se qualificá-los; não faltam recursos econômicos, mas é preciso saber distribuí-los de maneira eficaz (SACRISTAN, 1999).

Assim sendo, transformar a escola, na visão neoliberal, significa mudar a forma de gerenciá-la, bem como alterar substancialmente as práticas pedagógicas. Para isso, faz-se necessário qualificar o professor e reformar o currículo.

De acordo com Sacristan,

[...] as reformas têm a função de acomodar o sistema escolar atual às demandas dominantes no mundo do emprego, exigindo-se mais rentabilidade nos recursos existentes, o que leva a uma maior ênfase nas condições internas do sistema escolar (os processos educativos) para satisfazer as demandas internas. (SACRISTAN, 1999, p. 63)

O envolvimento destas reformas com as políticas públicas de educação tem sido constantemente criticado⁸ por vários pesquisadores, Torres (1995), Gentili(1995), Sacristan(1999) e Frigotto(1995) principalmente, porque o ideário neoliberal defende relações contra os direitos sociais garantidos pelo Estado. Isto é, prega a lógica do mercado “como o instrumento eficaz para regular os interesses e as relações sociais de forma livre, equânime, equilibrada e justa” (FRIGOTTO, 1995, p. 83).

Conforme já mencionado anteriormente, é uma proposta que impõe “noções de mercado aberto e livre comércio, redução do setor público e diminuição do intervencionismo estatal na economia e na regulamentação do mercado” (TORRES, 1995, p. 114).

Organismos como FMI, BID, BIRD – gerenciadores do capital – e a UNESCO estabelecem diretrizes para o sistema educacional. O Banco Mundial, por exemplo, estabelece metas para a melhoria das condições, bem como tentativas de solução de problemas como a baixa qualidade do ensino e a carência de recursos físicos, materiais e humanos que atingem a educação pública.

Um aspecto interessante sobre a política de empréstimos do Banco Mundial é que ela “não se limita a responder a pedidos de empréstimos, mas toma a iniciativa de estimulá-la” (GENTILI, 1995, p. 124). Para desenvolver pesquisas, esta organização também possui especialistas experientes. Assim sendo, além da força financeira, é inquestionável a sua influência nas políticas dos países em desenvolvimento.

Nesse sentido, Maia afirma que:

Algumas políticas veiculadas pela agência merecem maior atenção, justamente porque divergem de muitos profissionais preocupados com o rumo da educação brasileira. O Banco generaliza alguns resultados e falhas observadas em alguns países e utiliza as taxas de retorno para a formulação de políticas para que certos tipos de investimento sejam aplicados. (MAIA, 2003, p. 84)

⁸ Um panorama crítico a respeito das políticas neoliberais é encontrado em GENTILI, Pablo (org) Pedagogia da Exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

Portanto, é de fundamental importância uma visão crítica dos profissionais envolvidos no processo educacional, pois cada país apresenta singularidades – e o desrespeito a essas diversidades interfere sobremaneira na qualidade do ensino. Consoante Gentili (1995) com base em Silva: Não se trata somente de denunciar as distorções e falsidades do pensamento neoliberal, “mas de identificar e tornar visível o processo pelo qual o discurso neoliberal produz e cria uma ‘realidade’ que acaba por tornar impossível a possibilidade de pensar outra” (GENTILI, 1995, p. 245).

Segundo Maia (2003), a formação de consensos é inegável num momento de divergências sobre os rumos educacionais, pois:

[...] desde as declarações dos organismos internacionais até as conversas de bar, passando pelas manifestações das autoridades educacionais, as organizações de professores, as centrais sindicais, as associações de pais, a organização de alunos, os porta-vozes do empresariado e uma boa parte dos especialistas, todos coincidem em aceitar a qualidade da educação ou do ensino como o objetivo prioritário, ou como um dos muito poucos que merecem consideração. (MAIA, 2003, p. 85).

Atualmente, uma das propostas para a melhoria da educação é conceder autonomia aos estabelecimentos, e a conseqüente descentralização do ensino. Esta autonomia está estreitamente vinculada à gestão à qual está articulada a coordenação pedagógica, motivo pelo qual abordo esta discussão.

A Constituição Federal brasileira de 1988 assinala autonomia ao privilegiar a democracia participativa. A Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96 reafirma essa posição, ao conceber um sistema de ensino que, embora não deva perder a sintonia entre as esferas municipal, estadual e federal, deve ser autônomo. Na realidade, a autonomia da escola amplamente defendida pela LDB “é decretada, à medida que a referida lei determina que cada escola deve elaborar coletivamente sua proposta pedagógica” (CORRÊA e SOUSA, 2002, p. 58).

Entretanto, conforme Paro (1998), a regulamentação da gestão

democrática do ensino público na Lei nº. 9394/96 não é precisa. Urge, portanto, medidas com vistas à “[...] elaboração de um projeto de regulamentação que realmente expresse os interesses democráticos” (PARO, 1998, p. 245).

Todavia, a determinação legal, por si só, não assegura uma educação de qualidade. É imprescindível o esforço coletivo para a construção de uma escola realmente democrática. Do contrário, o governo continuará a propalar a instauração da gestão democrática, enquanto o que se configura na verdade é simplesmente o repasse de compromissos e responsabilidades às unidades escolares, simulando a evidente concessão de poder – o que, na prática, implica apenas em desconcentrar competências operacionais e execução de tarefas.

Vale ressaltar que o princípio da gestão democrática inscrito na Constituição Federal de 1988 (art.206, inciso VI) foi uma reivindicação de setores organizados da sociedade, que, consoante Paro:

[...] estavam ligeiramente preocupados com a necessidade de uma escola fundada sob a égide dos preceitos democráticos, que desmanchassem a atual estrutura hierarquizante e autoritária que inibe o exercício de relações verdadeiramente pedagógicas, intrinsecamente opostas às relações de mando e submissão que são admitidas, hoje, nas escolas. (PARO,1998, p. 245).

As políticas pós 1988 e 1995 não atenderam a essas reivindicações, haja vista pesquisas registrarem o autoritarismo, modelos externos e privatização, entre outros fatos. Por isso, infelizmente, após 18 anos da Constituição, a política pública de democratização da gestão educacional não se encontra legitimada na prática.

Contudo, foram criados diversos organismos, mediante alegação de intencionalidade democrática, nos quais a participação tem espaço assegurado. Entre eles, os órgãos colegiados com atribuições variadas em aspectos normativos, consultivos e deliberativos, conselhos de classe, Associação de Pais e Mestres, além de eleição para diretores e outros. De

certa forma, esta é uma maneira de viabilizar a democracia, com efetiva participação da comunidade escolar.

Ao tentar construir a autonomia, a Coordenação Pedagógica enfrenta inúmeras dificuldades tanto de caráter burocrático quanto pedagógico. Gadotti (1997, p. 36) examina minuciosamente essas dificuldades, assinalando-as como obstáculos ao estabelecimento de um processo democrático como elemento básico à construção do projeto pedagógico que visa à qualificação escolar. Sobre isso, ele ressalta as seguintes dificuldades:

- a) Pouca experiência democrática;
- b) A mentalidade que atribui aos técnicos e apenas a eles a capacidade de planejar e governar, considerando o povo incapaz de exercer o governo ou de participar de um planejamento coletivo;
- c) A própria estrutura do sistema educacional, que é vertical;
- d) O autoritarismo que impregnou a prática educacional;
- e) O tipo de liderança que tradicionalmente domina a atividade política no campo educacional.

Igualmente, pode-se afirmar que o conceito gestão abrange inúmeras concepções não abarcadas pela administração, tais como a democratização da escola mediante o projeto político-pedagógico, a compreensão dos conflitos interpessoais, e outros.

Materializar o vínculo educação e democracia pela via da gestão e coordenação democrática é um grande desafio, porém importante, porque estabelece as diretrizes e, sobretudo, propicia à ação educativa a inovação das práticas educacionais.

Esse conceito pressupõe que a instituição, para ser transformada, depende da consciência que se tem dessa atividade, bem como dos elementos envolvidos. Consoante Gramsci (1995, p.21), “a consciência de fazer parte de uma determinada força hegemônica (isto é, consciência política) é a primeira fase de uma ulterior e progressiva autoconsciência na qual teoria e prática se unificam”. Todavia, ressalta o autor que este não é um processo mecânico, mas gradativo, que desde sua fase elementar é independente (embora

intuitivo), atingindo uma concepção do mundo unitária e coerente.

Além disso, Marafon afirma que:

É prática toda atividade humana diferenciada de qualquer comportamento natural. Justamente porque a prática não ocorre de modo imediato e sem intermediação, requerendo uma decisão consciente, acaba sempre incluindo elementos teóricos. Por outro lado, a teoria contém elementos práticos sobre os quais se formula, sendo, portanto, reflexo da realidade. (MARAFON, 2001, p. 122)

Na visão gramsciana, a concepção de mundo elaborada a partir da ação é a forma pela qual homens e mulheres adquirem a consciência de sua posição na sociedade. Logo, a práxis⁹ estabelece a importância de se gerir a instituição não autoritariamente, mas integrando-a à comunidade, porque “o homem, para conhecer as coisas em si, deve primeiro transformá-las em coisas para si” (KOSIK, 1976, p.18).

Paro (2005) com base em Sanchez Vasquez (1977), afirma que “em toda práxis, entendida esta como uma atividade material, transformadora e ajustada a objetivos, intervém, em maior ou menor grau, a consciência do homem” (2005, p. 26). Se manifestada de forma intensa é denominada de práxis criadora, entretanto, não está ausente na reiterativa ou imitativa.

Do ponto de vista da práxis humana total, que se traduz na produção ou autocriação do próprio homem, a práxis criadora é determinante, já que é exatamente ela que lhe permite enfrentar novas necessidades, novas situações. O homem é o ser que tem de estar inventando ou criando constantemente novas soluções. Uma vez encontrada uma solução, não lhe basta repetir ou imitar o que ficou resolvido; em primeiro lugar, porque ele mesmo cria novas necessidades que invalidam as soluções encontradas e, em segundo lugar, porque a própria vida, com suas novas exigências, se encarrega de invalidá-las. Mas as soluções alcançadas têm

⁹ A práxis, na concepção marxista, é a atividade concreta pela qual os sujeitos se afirmam no mundo modificando a realidade objetiva e, para poderem alterá-la, transformando-se a si mesmos. É a ação que, para se aprofundar de maneira mais conseqüente, precisa da reflexão, do autoquestionamento, da teoria: e é a teoria que remete à ação, que enfrenta o desafio de verificar seus acertos e desacertos, cotejando-os com a prática (KONDER, 1992, p.11).

sempre, no tempo, certa esfera de validade, daí a possibilidade e a necessidade de generalizá-las e entendê-las, isto é, de repeti-las enquanto essa validade se mantenha. A repetição se justifica enquanto a própria vida não reclama uma nova criação. O homem não vive num constante estado criador. Ele só cria por necessidade; cria para adaptar-se às novas soluções ou para satisfazer novas necessidades. Repete, portanto, enquanto não se vê obrigado a criar. Contudo, criar é para ele a primeira e mais vital necessidade humana, porque só criando, transformando o mundo, o homem – como salientaram Hegel e Marx através de diferentes prismas filosóficos – faz um mundo humano e se faz a si mesmo. Assim, a atividade prática fundamental do homem tem um caráter criador; junto a ela, porém, temos também – como atividade relativa, transitória, sempre aberta à possibilidade e necessidade de ser substituída – a repetição. (SÁNCHEZ VASQUEZ apud PARO, 2005, p. 26)

Dessa maneira, à medida que o homem constrói o conhecimento ele cria possibilidades para interferir no mundo. Assim, ao promover e materializar o interesse coletivo, é mister pensar a democratização da escola além dos mecanismos da gestão democrática (participação, eleição, representação, deliberação colegiada e outros). É fundamental a Coordenação Pedagógica ter um olhar crítico para as práticas cotidianas, tais como circulação das informações, organização do calendário escolar, distribuição das aulas, formação de grupos de trabalho e, sobretudo, formação continuada dos professores e funcionários administrativos, fomentando ações afinadas com a práxis de uma escola aliada aos interesses da classe menos favorecida, por ser o objetivo máximo a ser atingido.

Nesse sentido, para a Coordenação Pedagógica: “A atitude democrática é necessária, mas não é suficiente. Precisamos de métodos democráticos, de efetivo exercício da democracia. Ela também é um aprendizado, demanda tempo, atenção e trabalho” (GADOTTI, 1980, p. 4).

É nessa arena que a Coordenação Pedagógica vem buscando consolidar a história em prol de uma educação efetivamente democrática e libertadora, vinculada aos interesses da comunidade escolar.

1.5 CONCEPÇÕES SOBRE O TRABALHO DA COORDENAÇÃO

PEDAGÓGICA.

Uma determinada época histórica é constituída por determinados valores, com formas de ser ou de comportar-se que buscam plenitude.

(PAULO FREIRE, 1986, p. 33).

Conforme já me referi anteriormente, a globalização se impõe e a todos desafia, ao modificar sobremaneira as relações entre os homens e desses com a natureza, com efeitos que se fazem sentir na política, na economia, nos valores e nos aspectos responsáveis pela formação de uma nova cultura.

A globalização pode ser explicada como um processo no qual se produz uma tendência à homogeneização de valores e com padronização de formas de pensar e agir. Mas, as tensões e complexidades da era do globalismo implicam dimensões tais como: integração e fragmentação, diversidade e desigualdade. O cenário global não atua só por inclusão, atua também por exclusão; esta nova realidade é múltipla: incorpora regionalismos, nacionalismos e fanatismos religiosos. (NOE, 1997, p.33).

No caso da Coordenação Pedagógica, o momento é oportuno para pensar sua prática.

Afetada diretamente por essas alterações, a escola enquanto espaço político pedagógico encontra-se em permanente conflito. Os sujeitos nela envolvidos estão na maioria alheios ao processo em discussão devido à ausência de questionamentos pertinentes, práticas isoladas resultantes, inclusive, da ingerência administrativo-pedagógica. Essa retratação reclama reflexões contextualizadas, diante das quais espera-se que o coletivo escolar busque interpretações concernentes.

Nesse sentido, a Coordenação Pedagógica da rede Estadual de Mato Grosso do Sul, em consonância com os incisos IX, X e XI do Decreto SED nº. 10.540 de suas atribuições legais, participa nessa reflexão junto à direção

colegiada: Como educar o ser humano do século XXI para assumir-se como sujeito de mudanças? Que objetivos educacionais devem ser estabelecidos na escola pública para garantir uma educação transformadora comprometida com a cidadania digna? Quais são as diretrizes e pressupostos fundamentais da prática educativa? Qual o papel da Coordenação Pedagógica nesse processo? E qual a importância da sua função na dinâmica escolar?

A escola, espaço de atuação dos educadores, mantém uma relação dialética com a sociedade, haja vista devolver à mesma os elementos que dela recebe, reproduzidos ou transformados. Esse movimento de reprodução e transformação é simultâneo, o que traz implícito um leque de complexidade à prática dos educadores. Desvelar e tornar inteligíveis essas contradições são alguns dos objetivos do trabalho da Coordenação Pedagógica quando planejado e tendo em vista, conforme já afirmamos anteriormente, a transformação das desigualdades sociais.

No cerne dessas preocupações está o modelo de ser humano inserido nesse contexto da revolução tecnológica, que metamorfoseou a sociedade em todas as suas funções.

O entendimento dessas questões reforça a idéia de que o coordenador, enquanto elemento articulador da elaboração e execução da proposta pedagógica, assumo-se como profissional capaz de contribuir para preparar e sensibilizar os educadores sobre tais mudanças, e o que estas exigem da educação contemporânea.

A inovação no campo educacional, no âmbito das idéias e a sua materialização incidem sobre as pessoas envolvidas nesse processo, portanto, serão os professores, coordenadores e demais funcionários da escola os agentes responsáveis pelas modificações que ocorrerão. São servidores que, ao mesmo tempo em que sofrem o impacto, podem protagonizar outras direções. Isso evidencia que as transformações “*in foco*” são um trabalho de equipe para desencadear movimentos.

A esse respeito, identificar causas e efeitos é essencial para conquistar adesões e fazer a releitura da história da educação objetivando transformações. Compreendemos que transformar é, portanto, buscar um trabalho conjunto dos educadores sobre a práxis de cada segmento envolvido. Conforme explicita Paulo Freire (1987), é a dialogicidade, a essência de uma

educação para transformação e autonomia.

E é o próprio Paulo Freire (2004) que estimula sonhar com um mundo melhor para as novas gerações, pois a crença nessa possibilidade torna o profissional consciente; e o que legitima e qualifica o seu trabalho é esse caráter transformador. Portanto, suas ações são espelhos daquilo que se acredita melhor para ser mantido ou modificado na educação dos alunos.

Por isso, a educação escolar não se restringe à informação de conteúdos. É mais do que isso: a ação educativa almeja algo além do momento atual. As decisões tomadas na escola, o modo como os professores se relacionam entre si e com os alunos, as regras normatizadas pelo colegiado e a maneira como elas são cobradas, as escolhas de conteúdos, bem como a metodologia para aplicá-los e avaliá-los, enfim qualquer atividade praticada na escola objetiva orientar os alunos numa certa diretriz. Está sempre presente o desejo de tirá-los de uma condição e conduzi-los a outra.

Face ao exposto até aqui, é oportuno questionar: Qual o conceito que o educador tem de transformar? O que deseja preservar e transformar? Por que? Para quê? Qual é o sentido que se dá a essas ações? O profissional que está na escola, pela sua formação e pela história evidenciada até agora, corresponde a esse perfil e a essas necessidades?

Por certo, individualmente acredita-se estar trabalhando para isso a partir de suas crenças, valores e histórias vividas. No entanto, se esse sonho não for partilhado e traduzido em projeto, a escola perde a dimensão transformadora e, nesse caso, permanece administrando a rotina, com cada um pensando e agindo isoladamente, sob o risco de um desfazer o trabalho do outro.

Nesse sentido, é imprescindível ressaltar a importância do projeto pedagógico, no qual a Coordenação e sua equipe estão empenhadas, pois ele representa a integração dos profissionais num propósito educativo comum, além de projetar claramente a direção para onde a escola deseja conduzir seus alunos.

Segundo Veiga (1998, p.09), a elaboração do Projeto Pedagógico aglutina “crenças, convicções, conhecimentos da comunidade escolar, do contexto social e científico, constituindo-se em compromisso político e pedagógico coletivo”.

O Projeto Político Pedagógico que conta com a participação efetiva da Coordenação Pedagógica tem no seu cerne o cumprimento do artigo 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96), ou seja, “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Para assegurar esses desdobramentos, é essencial identificar as aspirações de seus segmentos, cujas intencionalidades compõem esse documento que, se elaborado coletivamente, oportuniza a reflexão acerca da complexidade educacional. Ainda conforme Veiga:

O projeto pedagógico é um documento que não se reduz à dimensão pedagógica, nem muito menos ao conjunto de projetos e planos isolados de cada professor em sua sala de aula. O projeto pedagógico é, portanto, um produto específico que reflete a realidade da escola, situada em um contexto mais amplo que a influencia e que pode ser por ela influenciado. Em suma, é um instrumento clarificador da ação educativa da escola em sua totalidade. (VEIGA, 1998, p.11).

Outrossim, o Projeto Político Pedagógico permite romper com a rotina do mando pessoal e da burocracia, possibilitando relações horizontais no interior da escola. Isso exige análise sobre a concepção de educação e seu vínculo com a sociedade e a instituição, bem como reflexões a respeito do ser humano em formação. Portanto, este documento atribui uma nova identidade à escola, pois se fazem necessários estudos, pesquisas e discussões entre professores, especialistas, alunos, ex-alunos, pais e comunidade. Em resumo, é um plano que determina o caminho do processo e ajusta a estrutura organizacional da escola à realidade e ao momento histórico vivido.

Nesse processo, a Coordenação tem extrema importância por ser o elo articulador entre o fazer pedagógico e a reflexão teórica, visto que na escola estão presentes duas dimensões: a do real (daquilo que é praticado, vivido) e a da intenção, (do sonho). E, especificamente na educação formal, essas duas dimensões diariamente se tensionam, pela diversidade entre o real e o que se pretende alcançar.

É justamente essa constante tensão que possibilita o surgimento de novas idéias e soluções. Nesse aspecto, a Coordenação volta-se para o que se

almeja, coordenando democraticamente as ações da equipe pedagógica e, sobretudo as suas próprias.

Certamente a sala de aula é um dos principais recintos onde emergem emoções e impasses de um fazer que se faz na prática e que são inerentes à educação escolar. Docentes e discentes estão envolvidos nesse processo recíproco e cotidiano de saberes. E, devido a essa cumplicidade, o professor às vezes sente dificuldades em distanciar-se de sua prática e avaliá-la com o propósito de encontrar novas ações pedagógicas consoantes ao projeto político da unidade escolar.

Face a essas assertivas, constata-se de um lado professores e alunos realizando a educação na sala de aula, e, por outro, a direção administrando a escola e zelando pela aprendizagem. De certa forma, isso remete a indagações relacionadas anteriormente sobre o ofício da Coordenação Pedagógica.

No contexto escolar, a Coordenação é a articuladora da proposta pedagógica. Ocupa um lugar entre o real e o projetado e cabe-lhe a função de trabalhar para que o projeto se transforme em ações concretas. Para tanto, buscar novas formas pode contribuir para atrair os professores ao envolvimento com seu trabalho. Consoante Ramos:

A chave para alcançar, com sucesso, esse objetivo é a participação significativa que une o grupo em torno de preocupações profissionais comuns, utiliza-se do conhecimento e da experiência desse grupo para a resolução de problemas de trabalho, criando uma agenda a partir da qual os profissionais são capazes de organizar seu trabalho de forma autônoma. (RAMOS, 2002, p. 82)

Nesse sentido, o ofício primordial da coordenação é estabelecer um intercâmbio entre alunos, professores e direção, tendo como referência o projeto pedagógico. Portanto, espera-se que o coordenador em exercício produza a articulação crítica entre professores e seu contexto e entre teoria educacional e prática educativa, num processo que seja ao mesmo tempo formativo, crítico e emancipador.

Diante do exposto, fica evidente a importância do papel da

Coordenação na dinâmica da escola. Gradativamente, por meio de ações coletivas e planejadas, o sonho vai se materializando. Enfim, é de sua incumbência observar quais procedimentos pedagógicos são facilitadores dos objetivos que a escola almeja alcançar, e problematizar os que paralisam este movimento.

Dessa forma, o trabalho da Coordenação Pedagógica é uma atividade voltada essencialmente para a organização, compreensão e transformação da práxis docente, para fins organizados e eticamente justificáveis.

Outra atribuição essencial da Coordenação Pedagógica se refere, ao processo de formação em serviço dos professores, que nos dias atuais representa uma preocupação aos profissionais diretamente relacionados a ela, não só nos cursos de licenciatura, mas também na capacitação continuada daqueles que se encontram em pleno exercício. Todavia, esta preocupação não é característica apenas da atualidade, conforme afirmamos com citação de Placco e Silva (2005) na introdução deste trabalho.

Nesse sentido, a Coordenação Pedagógica tem função essencial no que tange à formação dos professores, pois viabiliza o que muitos autores, como Crhistov, (2000) e Placco (2005), têm denominado de educação continuada em serviço, auxiliando-os a refletir sobre a sua própria atuação em sala de aula. Pois os conhecimentos que têm chegado às escolas levantam questionamentos sobre os quais os sujeitos envolvidos precisam se debruçar.

A preocupação, portanto, é com a formação do ser humano transformador, aquele capaz de analisar criticamente a realidade, desvelando seus determinantes sociais, políticos, econômicos e ideológicos. Enfim, protagonista da construção de uma sociedade justa e democrática, superadora dos determinantes geradores de exclusão.

A palavra tem um papel fundamental, porque a consciência é formada por meio da linguagem, mostrando como as pessoas pensam e agem nas diversas situações cotidianas, além de estabelecer intercâmbio com os demais segmentos da sociedade. De acordo com Vygotsky (1991), as palavras desempenham um papel central não só no desenvolvimento do pensamento, mas também na evolução histórica da consciência como um todo (p. 132).

Não podemos deixar de mencionar Freire (1987) quando assinala

que:

[...] a existência humana não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir humanamente, é *pronunciar* o mundo, é modificá-lo. O mundo *pronunciado*, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos *pronunciantes*, a exigir deles novo pronunciar. (FREIRE, 1987, p. 78).

No entanto, historicamente o professor se aflige com o desprestígio social e a conseqüente descaracterização da identidade, com as dificuldades inerentes ao próprio processo de ensino frente às demandas sociais. O educador, no seu caminhar, encontra-se em desarmonia com a construção de sua identidade profissional (GRINSPUN, 2006).

Parece ponto pacífico entre os pesquisadores que a formação contínua do professor pauta-se no papel ativo do educador, tendo em vista a aquisição do conhecimento crítico de sua ação pedagógica. A partir daí, reconstruir a maneira de ser de sua profissão, os delineamentos de suas ações cotidianas, bem como se (re)construir como profissional e, conseqüentemente, construir sua identidade.

Ciente dessa problemática, cabe a Coordenação Pedagógica um processo reflexivo, cauteloso, sobre toda a metodologia da escola. Esse processo deverá abranger o coletivo: professores, gestores e funcionários administrativos.

Consoante Emilia Ferreiro (1993), os processos de capacitação:

[...] mais rápidos, profundos e bem sucedidos parecem ser aqueles em que alguém acompanha o professor em serviço. Esse alguém pode ser qualquer pessoa que consiga transformar-se em interlocutor. Ver o que aconteceu em uma hora de aula sob outro ponto de vista, discutir sobre o que se disse ou o que não se disse, sobre o que se fez ou o que não se fez, pôr em discussão o que se pretende e os meios utilizados, refletir sobre os pressupostos implícitos, compartilhar dúvidas e certezas, tudo isso ajuda mais o professor a pensar do que várias horas de aula convencional. (FERREIRO, 1993, p. 49)

Portanto, para a organização deste espaço profissional na escola, é fundamental que os coordenadores tenham consciência de suas atribuições e possibilidades de construção de saberes. Não obstante, essa tarefa de incentivar, assistir e coordenar o pedagógico de maneira reflexiva é complexa, porque envolve posicionamentos éticos, políticos e administrativos que só frutificam em um ambiente engajado com os pressupostos pedagógicos assumidos.

A Coordenação sozinha, por mais competente que seja, não conseguirá imprimir as marcas de um dinamismo pedagógico se cada elemento da equipe não se responsabilizar pelo seu aprimoramento. Cabe a ela coordenar os caminhos a percorrer.

Christov (2000) afirma que, nos anos 90, foram publicadas muitas pesquisas criticando as propostas de formação previamente elaboradas pelas secretarias e repassadas aos professores para que estes as implementassem no seu cotidiano de sala de aula. Estas, segundo a autora, “não privilegiavam a construção da autonomia intelectual do professor” (CHRISTOV, 2000, p.9).

Nóvoa também é favorável à capacitação na própria unidade escolar, e afirma que:

Esta formação de professores não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas de re (construção) permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência. (NÓVOA, 2000, p. 9).

O autor acima mencionado enfatiza, portanto, que é no coração da escola, procurando refletir sobre os problemas reais, que o professor poderá alcançar um “crescimento profissional permanente, a fim de encontrar respostas em conjunto com todos os integrantes da comunidade escolar” (2001, p. 14).

Da mesma forma, Tardif (2005, p. 36) considera que durante a docência os professores adquirem e mobilizam diversos tipos de saberes. Para ele, o saber docente é um “saber plural, formado pelo amálgama, mais ou

menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experiências”.

Fusari (2005, p. 19) assevera sobre a importância da formação dentro e fora da unidade escolar, pois se houve no passado o privilégio da formação desvinculada do contexto escolar, hoje não se deve cometer o mesmo equívoco, trazendo essa proposta só para a responsabilidade da coordenação, pois “dependendo dos objetivos, o ideal é que a formação contínua ocorra num processo articulado fora e dentro da escola”.

A mesma pesquisadora alerta ainda que há pontos positivos na prática da formação contínua no ambiente escolar, contudo, a saída dos educadores para outros locais formadores é muito enriquecedora, visto que:

O deslocar-se, em si, é importante por vários motivos. Tomar distância do próprio trabalho, olhá-lo de longe, percebê-lo sob a ótica de outras leituras pode ter efeito muito satisfatório na avaliação que o educador faz do seu trabalho e dos colegas. (FUSARI, 2005, p.19)

Portanto, esta é uma questão que extrapola a atuação da Coordenação Pedagógica. É uma questão que cabe a Secretaria de Educação do Estado, no sentido de promover cursos e encontros estaduais para a troca de experiências entre os coordenadores, professores, funcionários administrativos e gestores. Tais eventos, além de servirem de enriquecimento profissional, possibilitam ao educador aprimorar-se intelectualmente, considerando-se o contexto mais amplo da cultura do país.

Todavia, reforçando o que já foi dito, muitos Coordenadores têm se ancorado em razões de ordem burocrática para justificar a ausência de contatos periódicos entre professores. As supervisoras de gestão escolar, respaldadas pela legislação, dificultam o encontro entre os professores por não permitirem arranjos no calendário escolar para que haja reuniões, e também porque o professor não é remunerado quando estas extrapolam seu horário de trabalho.

No entanto, é possível encontrar mecanismos que driblem a burocracia, pois na medida em que houver um acordo tácito de consenso e a

maioria escolher esse caminho, a burocracia deixará de ser impedimento.

Face ao exposto, observa-se que o fazer da Coordenação Pedagógica estrutura-se em sua prática específica e emerge das reflexões que lhe são concernentes. Contudo, busca-se a consciência do coordenador que, ao conceber a educação como social e em constantes mudanças, seja também um pesquisador, uma vez que o papel deste frente ao processo de formação continuada dos professores requer um cuidado especial.

Dessa forma, a Coordenação Pedagógica e o professor, ao compartilharem ações no processo de formação continuada, percorrerão um longo caminho que pressupõe explicitações legais a serem contidas no Projeto Político Pedagógico, a fim de assegurar o espaço da reflexão coletiva – meio pelo qual as práticas fragmentadas, incoerentes e ingênuas, ainda presentes no cotidiano escolar, serão superadas. Como aponta Paulo Freire:

Como professor preciso me mover com clareza na minha prática. Preciso conhecer as diferentes dimensões que caracterizam a essência da prática, o que me pode tornar mais seguro no meu próprio desempenho. O melhor ponto de partida para estas reflexões é a inclusão do ser humano que se tornou consciente. (FREIRE, 2004, p. 68).

Essas proposições não são recentes, representam sonhos conjugados também por outros coordenadores pedagógicos antes do Decreto Estadual 5868/91 (desde o tempo da Orientação Educacional em Mato Grosso do Sul).

Por isso, em alguns municípios¹⁰ vêm sendo organizados eventos, cursos e sessões de estudo, oportunizando questionamentos e problematizações frente aos desafios da escola contemporânea.

Por fim, a concepção sobre o trabalho da Coordenação Pedagógica consiste em contribuir para a construção/organização da ação pedagógica do professor, meio pelo qual, igualmente, constrói a sua.

¹⁰ Um exemplo é o município no qual atuo, pois frequentemente as coordenadoras das seis escolas estaduais se reúnem para facilitar a organização de eventos para os professores da rede estadual. O último foi o desenvolvimento do projeto de formação continuada “Educar na Diversidade”.

CAPÍTULO II – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A reflexão desenvolvida nesta investigação, conforme já afirmado anteriormente, está ancorada na busca de explicitar a compreensão de professores e professoras sobre o trabalho da coordenação pedagógica. Assim, lembro que, os objetivos desta pesquisa se apresentam da seguinte forma:

2.1. OBJETIVO GERAL

Pretendemos com este trabalho realizar uma pesquisa com o propósito de analisar as contribuições da Coordenação Pedagógica para o processo ensino-aprendizagem, segundo a concepção dos professores.

2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Analisar o papel da Coordenação Pedagógica ao longo da história;
- Caracterizar o trabalho do Coordenador Pedagógico no contexto atual;
- Compreender a concepção dos professores sobre a contribuição da Coordenação Pedagógica para o processo ensino-aprendizagem.

2.3. METODOLOGIA DA PESQUISA

Este trabalho define-se, do ponto de vista metodológico, por uma abordagem de pesquisa qualitativa, que tem como universo investigativo os conceitos, as aspirações, as crenças, os valores e as ações dos professores em relação à coordenação pedagógica.

A justificativa para esta opção metodológica se refere ao fato de que ela permite coletar uma variedade de matérias empíricas que descrevem vários momentos, conforme sublinhado por Formosinho e Kishimoto:

[...]há múltiplas realidades e não uma, cada uma relativa à experiência de quem a constrói, e que, portanto, a pesquisa subjetiva é a única possível. Como consequência, todos os estudos são influenciados por valores, até um nível indeterminado. O objetivo da investigação é o desenvolvimento da construção partilhada entre membros de um grupo, de uma sociedade, de uma cultura. (FORMOSINHO E KISHIMOTO, 2002, p. 17).

Nesta abordagem, o ser humano é concebido como sujeito, e a verdade é relativa e subjetiva. Como a realidade é dependente do sujeito, o pesquisador não pode colocar-se fora da história e da vida social.

Nesse sentido, é a compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais o que move, portanto, o processo de conhecimento no campo das ciências sociais, tendo como pressuposto, de acordo com Minayo, que:

As sociedades humanas existem num determinado espaço, num determinado tempo, que os grupos sociais que as constituem são mutáveis e que tudo, instituições, leis, visões de mundo, são provisórios, passageiros, estão em constante dinamismo, e potencialmente tudo pode ser transformado. (MINAYO, 1996, p. 20).

A concepção dos professores em relação ao trabalho da

Coordenação Pedagógica para o processo ensino-aprendizagem constitui campo temático de nossa investigação. Para abordá-lo e delimitá-lo, faz-se necessário munir-se teoricamente de instrumentos que ajudem a compreendê-la, produzindo-se, assim, um conhecimento que contribua para transformar essas relações sociais.

Desse modo, foi definido como eixo desta investigação a concepção dos professores e professoras sobre o trabalho da Coordenação Pedagógica em uma escola estadual, no município de Paranaíba.

Sabemos que na pesquisa qualitativa a entrevista caracteriza-se como importante meio de possibilitar a compreensão dos conteúdos fornecidos diretamente pelos sujeitos envolvidos no processo; adotamo-la, portanto, como instrumento de coleta de dados.

Pretendemos com esse instrumento elucidar as informações pertinentes ao nosso objeto. Pois, segundo Minayo:

O que torna a entrevista instrumento privilegiado de coleta de informações é a possibilidade de a fala ser reveladora de condições estruturais, de sistemas de valores, normas e símbolos (sendo ela mesma um deles) e ao mesmo tempo ter a magia de transmitir, através de um porta-voz, as representações de grupos determinados, em condições históricas, sócio-econômicas e culturais específicas. (MINAYO, 1996, p. 109).

Assim sendo, neste processo investigativo utilizamos um roteiro de entrevistas semi-estruturadas em que foram elencadas questões referentes ao trabalho da Coordenação Pedagógica de uma escola estadual, que foi escolhida a partir dos seguintes critérios:

- 1ª – Que atendessem a todas as séries do Ensino Fundamental, para ser efetuada uma entrevista com um/uma professora de cada uma das séries de 1ª e 4ª e das séries finais (5ª a 8ª), sendo cada um /uma de cada área de conhecimento;
- 2ª – Que fosse pública e estadual, uma vez que nesta escola o trabalho da coordenação pedagógica foi implantado pelo Decreto 5868/91;
- 3ª – Que na escola houvesse o trabalho efetivo da Coordenação Pedagógica desde sua implantação;

4^a – Que o trabalho da Coordenação Pedagógica fosse efetuado por mais de uma coordenadora, para que não se caracterize como trabalho individual.

Todas as entrevistas foram realizadas no ambiente da escola em questão, por ser muito difícil conciliar um horário além dos limites do expediente profissional. Além disso, por considerarmos o ambiente de trabalho mais apropriado para que os(as) entrevistados(as) falassem sobre suas concepções, atividades, experiências, conhecimentos, enfim, as relações com a Coordenação Pedagógica às quais estão submetidos.

Cabe ressaltar, ainda, que o roteiro da entrevista serviu como norteador das discussões, sem que necessariamente as questões referentes tivessem que ser seguidas à risca ou cumpridas na íntegra. Esse instrumento mostrou-se de grande utilidade, já que possibilitou o desencadeamento de discussões instigantes por parte das professoras e professores no que diz respeito ao trabalho da coordenação.

Portanto, esta pesquisa não focará dados quantitativos, mas a reflexão aprofundada dos dados coletados no campo.

2.4 CATEGORIZANDO AS INFORMAÇÕES

As informações adquiridas por meio das entrevistas, articuladas com as reflexões teóricas efetuadas neste trabalho, foram transcritas e analisadas. Com base nas leituras e releituras das entrevistas fornecidas pelos professores, apresentamos a seguinte categorização:

- Coordenação e professores e o processo ensino-aprendizagem;
- O uso do livro didático;
- O planejamento escolar: uma discussão sempre pertinente;
- Coordenação pedagógica. Professores e professoras e a conquista de um tempo não tarefeiro;
- A perspectiva dos professores em relação à Coordenação Pedagógica

CAPÍTULO III – COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: DESAFIOS PRESENTES NO ESPAÇO ESCOLAR

O pautado até aqui foi com o propósito de descortinar o movimento, as trajetórias e a caracterização do pedagogo no Brasil e em Mato Grosso do Sul, onde dois especialistas – Orientador Educacional e Supervisor Escolar – foram acoplados, surgindo um novo profissional: o coordenador pedagógico.

Assim, após essa retrospectiva histórica política, social e econômica, é necessário voltar a atenção para o contexto atual em que este profissional está inserido, com o intuito de investigar os desafios no espaço escolar que são enfrentados e desenvolvidos por esse educador. Isto de certa forma servirá também, apesar de não ser a intenção primeira dessa pesquisa, para analisar se a criação da Coordenação Pedagógica realmente contribuiu para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem dos educandos da rede estadual.

Face ao exposto, é de fundamental importância iniciar descrevendo sucintamente a escola onde os sujeitos desta pesquisa atuam, pois isto contribui para a compreensão das diversas relações entre os educadores, funcionários, alunos e comunidade externa.

3.1 – CARACTERIZANDO A ESCOLA

As informações sobre a escola e sua estrutura foram retiradas de depoimentos da direção, coordenação pedagógica, funcionária da secretaria e documentos da escola. (atas, legislações e regimento interno)

A atuação da equipe pedagógica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores (LDB 9394/96, art. 32).

A escola pesquisada foi criada pelo Decreto nº. 3398 de 19 de Dezembro de 1985, conforme publicação no Diário Oficial nº. 1722 de 20 de Dezembro de 1985. A criação, construção e inauguração deram-se no governo do Senhor Wilson Barbosa Martins.

Iniciou suas atividades escolares em 1986, quando ocupava a pasta da Educação no Estado o Senhor Idenor Machado, e na Agência Regional de Educação, a Senhora Nelcina Pimenta de Melo.

Alicerçada nos moldes da 5692/71, iniciou com o Ensino Fundamental, implantado inicialmente até 5ª a série, que gradativamente chegou à 8ª Série. Paralelamente, houve a oferta da Educação Infantil e Educação Especial. O funcionamento do período noturno na instituição iniciase com a oferta do Ensino Médio, e posteriormente, também do Ensino Fundamental (5ª a 8ª Séries).

Após a Lei Diretrizes e Bases 9394/96, continua oferecendo a Educação Infantil, mas sob a responsabilidade do município, ou seja, a escola entra só com o espaço físico. Atualmente, o período noturno tem apenas o Ensino Médio, que também é oferecido no período matutino. Em 2007, mediante a Resolução/SED nº. 2.104 de 23/04/2007, foi credenciado e autorizado o funcionamento do Curso de Educação de Jovens e Adultos na etapa do Ensino Fundamental – EJA-MS.

Em relação à estrutura física, o prédio é de porte médio, construído em alvenaria. Apresenta bom estado de conservação, as instalações sanitárias e elétricas estão em boas condições de funcionamento, suas dependências são bem iluminadas, arejadas e confortáveis. É composto pelas seguintes dependências:

- 12 salas de aula;

- 01 sala de Coordenação Pedagógica;
- 01 sala de Direção;
- 01 sala para Secretaria;
- 01 sala para informática em fase de implantação (PROINFO);
- 01 sala para professores;
- 01 sala para almoxarifado;
- 01 casa para vigia;
- 01 sala para biblioteca;
- 01 sala para cantina;
- 01 pátio coberto (usado como refeitório);
- 01 sala para cozinha;
- 01 sala para depósito de Merenda;
- 01 sala para vídeo;
- 01 banheiro masculino com 06 sanitários, 04 bacias e 04 pias;
- 01 banheiro feminino com 06 sanitários e 04 pias;
- 01 quadra coberta para lazer e esporte;
- 01 bebedouro;
- 04 caixas de água, sendo uma com capacidade de 23.000 litros e as outras três de 1.000; e um reservatório com capacidade de 43.000 litros.

A área destinada à secretaria possui espaço adequado para abrigar o mobiliário e equipamento necessário para o funcionamento da mesma.

Enfim, dos 7.200,00 m² de área, 1.449 m² são de área construída. Ela tem, portanto, uma área livre de 5.750,74 m², repleta de verde.

Nesta escola trabalham 43 professores, 03 coordenadores pedagógicos, 01 diretor e 15 funcionários administrativos, para atender 422 discentes.

Os alunos caracterizam-se social e economicamente por famílias na sua maioria com renda abaixo do salário mínimo, complementando o orçamento familiar com os programas sociais do governo (PETI, Bolsa Escola, Bolsa Família etc.). Aproximadamente 40% das mães são as únicas responsáveis pelo lar, porém em torno de 5% dos lares ocorre o inverso, isto é, não há a presença da mãe e os pais respondem por todos os problemas.

Devido à construção de casas populares nas cercanias da escola, quase todas as famílias têm casa própria, que embora sejam de tamanho

exíguo têm água e luz; contudo, inexistente o esgoto e asfalto.

Cerca de 35 % dos alunos ficam em creches (externato Jesus Consolador, Joana de Angelis e L B V) em horário oposto ao das aulas. Lá recebem alimentação e reforço nos conteúdos escolares; no entanto, a melhoria na aprendizagem, conforme os professores, é quase inexpressiva, o que solicita da escola e família providências coletivas.

Concernente à escolaridade dos pais, o percentual avizinha-se a:

70 % até 4ª série do Ensino Fundamental.

20 % Ensino Fundamental concluindo ou concluído.

10 % Ensino Médio.

No que tange ao lazer, parte dos alunos adolescentes e pré-adolescentes frequenta os bailes de fim de semana.

Além disso, participam na escola da tradicional Festa da Pipoca. A direção mantém essa promoção a fim de obter complemento financeiro às despesas escolares, e realiza internamente a Festa Junina com o objetivo único de proporcionar à comunidade momentos de entretenimento.

Neste perfilar histórico, verifica-se a preocupação da escola acerca das datas comemorativas, abusivamente utilizadas pela mídia com a finalidade de criar necessidades de consumo. Côncia dessa realidade, ao contextualizar e problematizar o conteúdo material que se imprime às mesmas, projeta-se a superação do senso comum, enquanto desperta a sensibilidade artística, o sentimento estético, o gosto pelo belo.

Também é comum o interesse pelos esportes, que tem a bola como centro da animação. Além disso, é a televisão que exerce o fascínio maior, com os programas do Ratinho, Faustão e as novelas.

Ressalta-se, ainda, que aproximadamente 70% das famílias frequentam um credo religioso. Nas imediações da escola registram-se mais de cinco entidades religiosas diferentes. Neste aspecto, segundo uma das coordenadoras, observa-se o trânsito de uma igreja para outra. Muitos confessam que vão pelo impacto, por algo que foge à razão, que mexe com as emoções. Em síntese, buscam o alargamento espiritual, o apoio transcendental.

Nesta caracterização sublinha-se o aspecto mais importante da razão de “ser escola”: o processo ensino-aprendizagem. Este é o ponto convergente

de todos os trabalhos desenvolvidos por uma rede de teorias e práticas, esquemas, hierarquia administrativa, explicitada na política educacional, e que se intensificam no interior da sala de aula (espaço importante da escola) na relação professor-aluno.

No entanto, esse é o problema mais angustiante da Unidade Escolar, carente de intervenções pedagógicas que dêem sustentação à qualidade ambicionada pela escola.

Embora os resultados estejam aquém das pretensões da escola, nestes quase 22 (vinte e dois) anos de existência é notável a batalha para construir a história, e os esforços empenhados visando a melhoria conjuntural da Unidade Escolar, cuja primazia é o aluno.

Para atingir esse objetivo, convênios, parcerias e projetos foram executados, dos quais o político e o cultural ocupam a essência das lutas em favor da valorização da comunidade, do sujeito, das questões ambientais, do apreço à vida nas suas singularidades e semelhanças.

Nessa trajetória, sempre contou com o serviço de Especialistas em Educação: a princípio só na função de Supervisor Escolar, depois, também de Orientação Educacional, funções essas acopladas na Coordenação Pedagógica pelo mesmo Decreto que criou as eleições escolares para Diretor e Colegiado Escolar. (Decreto 5868/91).

3.2 O ENCONTRO COM AS PROFESSORAS E PROFESSORES

Com o intuito de atender aos objetivos propostos nesta pesquisa, foram entrevistados treze educadores e educadoras das diferentes disciplinas que atuam no Ensino Fundamental da escola pesquisada.

Conforme assinalamos anteriormente, esta pesquisa objetiva analisar as concepções docentes relativas ao papel da Coordenação Pedagógica no processo ensino-aprendizagem. Eles recebem ou não apoio e orientação quanto ao planejamento? Há reflexão das ocorrências cotidianas atinentes ao contexto sócio-econômico e político-cultural em que a unidade

está inserida? Enfim, a Coordenação Pedagógica é importante para o processo educacional?

3.2.1 – QUADRO SÍNTESE DOS SUJEITOS ENTREVISTADOS

EDUCADORES				TEMPO DE TRABALHO			FORMAÇÃO				Série que trabalha	Disciplina
Entrevistas	Ord.	Nome	Idade	Tempo de Magistério	Tempo de Escola	Carga horária semanal	Magistério	Colegial	Ensino Médio	Superior		
I N D I V I D U A I S	1	Úrsula	48	28	23	40	x	x		Pedagogia	6º ao 9º	Educação Religiosa
	2	Berta	41	17	10	40	x			Pedagogia	1º ano	Todas
	3	Claudia	41	15	02	46	x	x		Pedagogia	4º ano	Todas
	4	Deise	43	20	11	40	x			História	6º ao 9º	História
	5	Pâmela	26	10	01	40	x			Letras	8º ao 9º	L Portuguesa
	6	Flavia	47	18	3	40		x		Pedagogia	EJA	Ciências e Física
	7	Gláucia	57	22	22	40	x			Letras	3º	Todas
	8	Laís	28	9	3	40	x			Letras	6º e 7º	L .Portuguesa
	9	Karla	45	25	15	40	x			Pedagogia	2º	Todas
	10	Julia	40	15	15	20			x	Matemática e Ciências	6º ao 9º	Matemática e Ciências
	11	Anne	45	25	14	40	x			Letras	5º ao 9º	Todas e Inglês
	12	Pedro	41	18	10	40	x			Geografia	6º ao 9º	Geografia
	13	Bárbara	44	15	13	20	x			Educação Física	6º ao 9º	Ed. Física
	14	João	31	6	2	40	x			Artes	6º ao 9º	Artes
	15	Olga	52	27	15	40	X			Letras	6º ao 9º	Língua Portuguesa

Neste momento faremos uma breve apresentação de cada professor e professora entrevistado/a.

A professora Úrsula iniciou suas atividades profissionais, segundo ela, não por “vocação”, mas por que se casou e precisava trabalhar. Contudo, a paixão por ensinar paulatinamente floresceu. No princípio teve dificuldades profissionais, porque não tinha domínio de sala e as crianças se aproveitavam da sua inexperiência. Além disso, naquela época havia supervisão do trabalho do professor, ou seja, muita cobrança, planejamento, confecção de material, cumprimento da hora atividade. Trabalhava de maneira forçada e sem o comprometimento de hoje. *“Atualmente há menos cobranças da coordenação, não há aquela fiscalização opressora! É bem mais democrático. Trabalho dialogando com minhas coordenadoras” (ÚRSULA).*

Berta sempre quis ser professora, por isso optou pelo magistério, na época denominado normal. Depois fez o estudo adicional, especializando-se em Educação Infantil. Logo após, formou-se em Pedagogia e especializou-se em psicopedagogia.

Cláudia afirma ser professora por vocação. Portanto, considera-se uma pessoa realizada porque está fazendo o que gosta. *“A gente sofre um pouquinho, mas é muito bom e gratificante”*. Na sua adolescência, teve apoio dos pais para escolher qualquer profissão. Estudou em outros municípios, onde fez o colegial. Todavia seu desejo era a educação, dessa forma cursou o magistério e fez Pedagogia. Hoje, ministra aulas na escola particular (Educação Infantil) e na rede pública no Ensino Fundamental e Superior.

Deise demonstra estar feliz com o ofício. Escolheu esta profissão porque, no município onde morava, naquela época não havia outras opções, ou seja: fazia-se o colegial e empregava-se no comércio ou optava-se pelo magistério. Ultimamente está motivada a continuar os estudos, por isso está fazendo pós-graduação *lato sensu*, visando o mestrado em breve.

Pâmela atua na rede municipal e estadual no Ensino Fundamental, Médio e também no EJA. Afirma que adora ser professora. Por isso, dedica a maior parte do seu tempo se preparando para aperfeiçoar seu trabalho. Este ano está cursando a pós-graduação *lato sensu*.

A professora **Flávia** fez a faculdade de Química Industrial. Iniciou a carreira de professora em escolas particulares. Anos depois, graduou-se em

Pedagogia e ingressou na rede estadual. Hoje, é também supervisora em uma escola municipal.

Gláucia afirma gostar muito da profissão e que sempre quis ser professora. Além da graduação, se especializou em Didática. No entanto afirmou: *“Às vezes falta tempo pra gente se dedicar mais, é pesado; você chega em casa e está cansada, porque além de tudo você tem sua família”*.

Lais coloca-se como uma pessoa muito responsável, flexível, simples, humilde, cuja opção pelo magistério, segundo ela, se deu em virtude de sua vocação. Mostra muito interesse na questão racial, uma vez ser constatada a existência do racismo tanto na sociedade quanto no ambiente escolar.

Karla desde criança era tão apaixonada pelo magistério que reunia todas as crianças mais novas e ensinava-as. Depois, no ginásio, dava aulas de verdade para suas amigas. *“Eu não era apaixonada, sou – pois gosto muito até hoje”*. cursou especialização em Metodologia e Didática. Iniciou suas atividades como professora na escola rural, com classe multiseriada.

Júlia não queria cursar Ciências Físicas Biológicas e sim Veterinária. Como não conseguiu ser aprovada na primeira opção, resolveu fazer a segunda, que também está relacionada aos seres vivos, e se adaptou. Logo em seguida especializou-se em Biologia e Matemática.

Começou a trabalhar dando aulas de reforço. *“Gostei, me apaixonei e achei prazeroso, então prestei o concurso e estou na luta até hoje”*.

Anne sempre quis ser professora e foi amadurecendo essa idéia até materializá-la. Contudo, hoje não escolheria essa profissão, pois: *“É muito complicado ser docente por conta da indisciplina. Ficamos mais tempo trabalhando formação moral em vez do conteúdo em si, cuja responsabilidade é da educação formal. Muitas vezes fazemos o papel dos pais, e isso me aborrece”*.

Pedro decidiu-se pela profissão pelo fato de não ter muitos recursos e opções de outros cursos na cidade. Mas sente-se realizado como educador. Atualmente, está fazendo especialização *lato sensu*, visando a busca de novos horizontes para seu fazer pedagógico.

Bárbara não sabe por que escolheu ser professora, mas é convicta de que desenvolve um bom trabalho. Por isso se desdobra entre a profissão de

comerciante e educadora.

João sempre se sentiu “habilidoso”. De certa forma, isso o motivou a ser professor. É convicto que faz um bom trabalho, pois segundo ele, “*gosto de fazer bem feito tudo com que me envolvo*”.

Olga na verdade não almejava o magistério como carreira, pois sonhava ser psicóloga. Por questões financeiras, optou por cursar Letras. Todavia, como é de sua personalidade apreciar a perfeição, abraçou o ofício com determinação e, paulatinamente, apaixonou-se pela docência.

3.3 COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E PROFESSORES/AS E O PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM

Um dos elementos básicos da discussão da ação docente refere-se ao ensinar, ao aprender e ao aprender. Essas ações são muitas vezes consideradas e executadas como ações disjuntas, ouvindo-se até de professores afirmações do tipo: “eu ensinei, o aluno é que não aprendeu” (ANASTASIOU, 2003, p.12)

Discutir o processo ensino-aprendizagem implica compreendê-lo a partir de relações interpessoais que compõem o espaço/tempo educativo.

Assim sendo, todos os questionamentos, discussões, planejamentos e ações têm como foco o processo educativo a ser desenvolvido na sala de aula, o espaço nobre na escola, responsável pelas conquistas coletivas dos profissionais que nela atuam.

Face ao exposto, dentre os inúmeros teóricos que contribuem para pensarmos o processo educativo, destacamos Paulo Freire (1987, 2001 e 2004), que ressalta a importância do vínculo social na instituição escolar concernente ao processo ensino-aprendizagem.

Quem ensina, aprende ao ensinar, e quem aprende ensina ao aprender. Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa, e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. Foi assim, socialmente aprendendo, que ao longo dos tempos mulheres e

homens perceberam que era possível— depois, preciso — trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar. (FREIRE, 2004, p. 23-24).

Contudo, esta relação não significa apenas estar juntos. Denota, além disso, compartilhar um espaço de saber — onde o professor auxilia o sujeito aprendiz, possibilitando a construção do conhecimento a partir de suas singularidades.

Certamente este postulado traz consigo a concepção interacionista, pois conforme assinala Vygotsky (1991), todas as funções psicológicas superiores advêm, a princípio, da interação social estabelecida entre a criança e os diversos agentes educativos que, posteriormente, atinge o plano individual. Este processo é denominado zona de desenvolvimento proximal, ou seja, o espaço entre o que o aluno é capaz de fazer com o auxílio de outros e o que pode fazer por si mesmo. (VYGOTSKY, 1991).

Por consequência amplia a responsabilidade do educador, uma vez que, segundo este mesmo autor, o ensino antecede ao desenvolvimento do ser humano. O professor tem, portanto, o papel explícito de intervir no que tange àquelas atividades não desenvolvidas espontaneamente, mas pode obter avanços caso receba apoio necessário.

Ressaltamos também o que Freire nos lembra:

Por que não aproveitar as experiências que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde? (FREIRE, 2004, p. 30)

Logo, aprender significa atribuir sentido no que se refere ao novo conteúdo, vinculando-o às vivências do educando.

Dessa maneira, é essencial a observação direta das situações de ensino-aprendizagem para que o professor promova as intervenções necessárias, objetivando situações provocativas de aprendizagem. Então se faz necessário estabelecer um processo educativo onde se compartilhem experiências, opiniões e conhecimento, enriquecendo, assim, a prática pedagógica.

No entanto, geralmente prevalece em nossas escolas uma estrutura fragmentada, cujo cumprimento de tarefas selecionadas e impostas dificulta o processo educativo apontado por Freire (2004). Nesta perspectiva, aprender e ensinar devem ser formas compartilhadas. Situação essa verbalizada pelas professoras entrevistadas.

A escola trabalha muito fragmentada: o professor no seu canto, que é a sala de aula, o diretor no seu gabinete do outro lado, a coordenação preocupada com a disciplina e se os professores vão dar conta do conteúdo, o pessoal da faxina... Já que é uma comunidade escolar, é fundamental trabalhar junto de verdade. (CLÁUDIA)

Temos uma pauta a ser cumprida, né? E existe um planejamento anual, mensal e o diário, que é aquele que é executado em sala de aula. (BERTA)

Sonho em dividir o que tenho, porque as minhas atividades podem servir para o meu colega, e as dele, às vezes, também me podem ser úteis. (ANNE)

Infelizmente não há trabalho em conjunto. E deveria ser feito em grupo, e sempre discutido. Porém fica cada um no seu canto, cada um acha que pode fazer tudo o que der na idéia, cumprir seu papel e pronto. Acho que não é só isso. Aí a matéria fica totalmente diferente, e isso é muito sério e triste. (LAIS)

Nesse aspecto, coordenadores/as e professores/as quando se unem, conquistam um espaço de aprendizagem solidário, cooperativo e, sobretudo alegre. Para Freire (2004), o homem e a mulher são os únicos seres capazes de aprender com alegria e esperança, convictos de que é possível mudar. Por consequência, aprender é uma atitude singular: por meio dela o indivíduo encontra o seu próprio caminho para a apropriação do conhecimento. Em suma, é uma aventura do ser.

Contudo, Alves (2002, p. 16) afirma que: “Se fizermos uma pesquisa entre crianças e os adolescentes sobre suas experiências de alegria na escola, falarão sobre o companheirismo e a amizade entre eles, mas poucos irão se referir à alegria de estudar, compreender e aprender”.

Sobre esta questão, uma das professoras mostrou-se indignada com

o descaso e descompromisso de alguns de seus colegas:

Vejo os colegas “tão cascudos” que não adianta a coordenação tentar motivá-los, falando sobre a importância do diálogo com os alunos, ou até mesmo dar um bom “pito”. Converso com as coordenadoras e vejo como elas se esforçam para melhorar o relacionamento na escola. Eu me preocupo com esta falta de compromisso. Às vezes, na minha aula, os alunos reclamam de alguns professores, né? Mas sei que isso não é fácil mudar. Porque há professores que entram para dar aula de História, por exemplo, não explicam bem a matéria ou ficam com gracejos, maltratando os alunos. Isso afeta o todo, o nome de escola. (JULIA)

Esta professora sonha com uma escola cumpridora do seu papel social, auxiliando o aluno/a desabrochar como cidadão, construindo sua identidade. Outrossim, com profissionais da educação comprometidos com a emancipação dos alunos e alunas, que juntos repensem a prática pedagógica, buscando novas alternativas para o processo ensino-aprendizagem.

O professor/a, às vezes vale-se de sua autoridade, confundindo-a com autoritarismo e comete abusos. O bom senso nas resoluções de conflitos é fundamental para não cometer equívocos. O professor se for exemplo de conduta para seus alunos, manterá sua autoridade. Caso contrário, sua credibilidade estará ameaçada. (OLIVEIRA, 2005)

Nesse sentido, Freire (2004) assinala a importância da segurança, conhecimento e generosidade do educador para que tenha competência na condução de suas aulas. Ensinar, segundo ele, exige comprometimento. Além disso, sublinha ser fundamental aproximar os discursos das ações, pois o que ocorre no espaço escolar não passa despercebido pelos/as alunos/as, requerendo do educador/a mais cuidado no desempenho de sua prática e gestos.

Não posso discriminar o aluno em nome de nenhum motivo. A percepção que o aluno tem de mim não resulta exclusivamente de como atuo, mas também de como o aluno entende como atuo. Evidentemente, não posso levar meus dias como

professor a perguntar aos alunos o que acham de mim ou como me avaliam. Mas devo estar atento à leitura que fazem de minha atividade com eles. Precisamos aprender a compreender a significação de um silêncio, ou de um sorriso ou de uma retirada da sala. (FREIRE, 2004, p. 97).

Assim, o papel da coordenação é o de nortear projetos pedagógicos que visem o aprimoramento do/a professora/a, possibilitando-lhes adquirir saberes fundamentais à sua prática docente, para que possam autonomamente intervir na realidade e transformá-la em favor da classe menos privilegiada. Portanto, é fundamental saber coordenar a escola, tornando-a um local de questionamentos e, sobretudo, no que tange à autonomia.

Placco (2006) salienta:

Assim como o professor é responsável, na sala de aula, pela mediação aluno/conhecimento, a parceria entre coordenador pedagógico educacional e professor concretiza as mediações necessárias para o aperfeiçoamento do trabalho pedagógico na escola. Essa parceria se traduz em um processo formativo contínuo, em que a reflexão e os questionamentos do professor quanto à sua prática pedagógica encontram e se confrontam com os questionamentos e fundamentos teóricos evocados pelo coordenador pedagógico-educacional, num movimento em que ambos se formam e se transformam. (PLACCO, 2006, p. 95).

Podemos analisar esta citação com o relato da professora que demonstra sentir-se mais segura com o aval da coordenadora.

Quando não tenho mais saída e fico sem saber o que fazer, e, sobretudo preocupada com o conteúdo atrasado, vou atrás da coordenação e pergunto se podem me ajudar. (GLÁUCIA)

Embora nem sempre cumprir todo o planejamento implique o domínio da cultura geral, por certo a escola deve estar atenta se o aluno tem prazer e autonomia para (re) construir o conhecimento. Visto que o aluno aprende a interpretar o conteúdo e, sobretudo, adquire valores éticos e não

apenas reproduz pensamentos. E, neste caso, “o dever-ser que acompanha todo ato educativo e todo educador exige reflexão, leitura, domínio de teoria e métodos”. (ARROYO, 2000, p. 44)

Esta é segundo os autores, é uma das maiores preocupações da coordenação e professores/as, pois aprender a ser refere-se à capacidade de aprimorar-se, tendo em vista um conjunto de valores.

Para tanto, segundo Freire (2004) a educação precisa despertar no aluno o sentido ético e estético, ou seja, a imaginação, inteligência, sensibilidade, criatividade, autonomia, responsabilidade pessoal e grupal, além de criticidade, e por fim a iniciativa.

A necessária promoção da ingenuidade à criticidade não pode ou não deve ser feita à distância de uma rigorosa formação ética ao lado sempre da estética. Decência e boniteza de mãos dadas. (FREIRE, 2004, p. 32).

Ser professor, portanto, não é apenas ater-se aos conteúdos, mas principalmente valorizar os aspectos sócio-culturais de modo a ampliar a noção de alteridade, estimulando a reflexão individual que abre caminhos a uma maior interação social.

Nesse sentido, a formação dos professores e coordenadores requer abrangência para enfrentarem, juntos, situações práticas e complexas no processo de aprendizagem.

Não obstante, com base em Placco (2006), podemos afirmar que a formação de que dispõem os atuais professores não contribui o necessário para que os alunos desabrochem em todos os aspectos.

Segundo esta pesquisadora, as análises críticas quanto à formação dos docentes apontam “não apenas a precariedade de sua formação em sua área específica de conhecimento, mas também a marcante precariedade de sua formação pedagógica, no que tange à compreensão do sistema de ensino, do processo de ensino-aprendizagem”. (PLACCO, 2006, p. 97).

Ademais, Freire (2004) assevera-nos que “como professor não me é possível ajudar o educando a superar sua ignorância se não supero

permanentemente a minha. Não posso ensinar o que não sei”. (p.95).

A professora Ursula, quando questionada se as contribuições das coordenadoras são importantes para a formação e o desenvolvimento de sua prática, tece o seguinte comentário:

São importantes na medida em que orientam meu trabalho na sala de aula. Tenho até histórias engraçadas. Da primeira vez que entrei na sala de aula - numa primeira série -, só tinha 15 anos e não tinha a mínima noção de como trabalhar. Lá estavam aqueles olhinhos, assustados, assustando-me também. Mas tinha o compromisso de ensinar. E aí, uma menina quis fazer xixi e não a deixei ir ao banheiro. Então a aluna fez na roupa. Sabe o que eu fiz? Pus a menina no sol para secar (rsrss)... E ela ficou lá um tempão... Era comportadinha! Então, quando é algo interessante ou complicado, busco o apoio da coordenação: elas estão ali para nos orientar. (ÚRSULA)

O relato desta professora revela o quanto melhorou a relação professor-coordenação. No início de sua carreira, mesmo diante das situações difíceis, não tinha coragem pedir orientações a sua supervisora. Preferia arriscar-se deixando a criança atrás da sala para secar-se.

A professora questionada se foi por medo de chamar a supervisora, que decidiu colocar a menina exposta ao sol para secar-se, respondeu:

Era, mas também dos pais, porque quando fosse buscar... sei lá... era muito inexperiente

Hoje, apóia-se com liberdade na coordenação pedagógica e, juntas compartilham ações e problemas no processo de formação, percorrem caminhos que pressupõe momentos específicos de estudos inseridos no projeto político Pedagógico, assegurando espaço de reflexão coletiva. Conseqüentemente, serão vencidas práticas fragmentadas, incoerentes e autoritárias ainda presentes no cotidiano escolar.

Hoje, é diferente, a coordenação contribui muito. Porque aqui, elas dão apoio mesmo, em tudo que precisamos, vão atrás e está sempre nos dando suporte. Aliás, em todas as escolas em que trabalhei, com a exceção da [...] Lá, em alguns casos a coordenação tem uma maneira diferenciada de trabalhar, que na minha forma de pensar, não é correto. Porém, nas demais escolas sem problemas, têm total acesso e liberdade com todas coordenadoras. (LAÍS)

É neste contexto que compreendemos a importância da coordenação pedagógica no processo ensino-aprendizagem com ações de formação e parceria. Essas ações contribuirão para que o/a professor/a possa se mover com clareza na sua prática. (FREIRE, 2004). Nesse sentido, é interessante o/a professor/a:

[...] conhecer as diferentes dimensões que caracterizam a essência da prática, o que me pode tornar mais seguro no meu próprio desempenho.[...] A capacidade de aprender, não apenas para nos adaptar, mas sobretudo para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a. (FREIRE, 2004, p.68-69).

Também interessado pelo movimento da profissão docente, Perrenoud (2000) delinea um roteiro para o ofício do educador insistindo nas competências, cuja importância se reforça em decorrência da crise educacional, política e econômica dos países desenvolvidos.

Todavia, este autor afirma que há professores resistentes a mudanças, uma vez que eles se sentem mais “seguros” com as práticas tradicionais. Exemplificamos esse dado com a resposta de uma professora, quando indagada a respeito das fontes e materiais utilizados nos seus planejamentos.

O professor de História não tem como fugir aos livros didáticos, mas eu uso revistas também. (DEISE)

Entretanto, há inúmeros professores/as que almejam alternativas inovadoras para o sistema educacional, por recusarem as discrepâncias entre as classes sociais que compõem a nossa sociedade. Assumem, pois, o desafio de uma prática reflexiva e valorizam o trabalho em equipe.

Percebemos que existe em alguns professores o desejo de trabalhar em equipe nesta unidade. A fala desta professora demonstra bem essa vontade.

Às vezes nos reunimos por área; um colega ajuda o outro. Ontem mesmo procurei a professora do vespertino. Estamos trabalhando juntas, pois gosto muito de ajudar meus colegas. (ANNE)

Indagada sobre como se reuniam por área, uma vez que trabalhavam em turnos diferentes e o horário de atividade não é o mesmo, respondeu:

Nós nos falamos pelo telefone e combinamos os conteúdos, atividades... Porque, infelizmente, hoje em dia não temos tempo de ir à casa uma da outra. (ANNE)

Apesar do esforço dos professores articularem os conteúdos, lembramos que, organizar e dirigir situações de aprendizagens não significa esporádicos encontros, tampouco seleção de conteúdos, uma vez que a verdadeira competência “consiste de um lado em relacionar os conteúdos a objetivos e, de outro, a situações de aprendizagem”. (PERRENOUD, 2000, p. 26).

Diferentemente de Perrenoud, Freire (2004) aborda *saberes necessários à prática educativa*¹¹ e não competências. Pois esta palavra remete à tradição tecnocrática e utilitarista do meio empresarial e econômico de viés neoliberal.

¹¹ Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. Contém três capítulos abordando os saberes necessários à prática educativa.

Enquanto Arroyo (2000) assevera que, para desempenhar o nosso ofício, é fundamental sobretudo:

... tentar a tarefa de reatar com a infância. Entender o que ela nos diz sobre as possibilidades de sermos humanos, educar a sensibilidade para captar nos temas, nas unidades e nos conteúdos do programa, sinais, significados desses processos de humanização. Refletir sobre como revelar aos educandos os sinais desse percurso pedagógico, desse desenvolvimento que se revela na história de cada tema, ciência, tecnologia ou arte, em cada vivência da cidade e do campo, em cada processo produtivo e social. Deixar de tratar os saberes humanos como apenas conteúdos, matérias escolares, temáticas, conhecimentos de nossa disciplina, de cada bimestre ou ano letivo, como pré-condições para passar de série, no concurso ou no vestibular. Avançar revelando a nós mesmos e às crianças e adolescentes os sinais de humanização que aí apontam. **Aprender a escutar** esses sinais, a entender os processos como nós seres humanos tornamos possíveis, como nos desenvolvemos. Revelar os significados dados pela história. Cultivar essa sensibilidade nos educandos e em nós, no cotidiano da escola, **nas relações entre pessoas** e gerações que ela propicia. (ARROYO, 2000, P. 45).(grifo meu)

Portanto se a coordenação estiver convicta destes saberes ao assumir um grupo de professores/as, as possibilidades do trabalho coletivo aumentarão. Isso significa, em suma, aprofundar as relações interpessoais, privilegiando o pensamento do outro. Essa preocupação é visível na fala de uma das profissionais entrevistadas:

Olha, no início do ano realizam-se reuniões pedagógicas, sensibilizando a todos para desenvolver um trabalho coletivo por meio de projetos. Aí a coordenação marca reunião; todos não têm tempo, preocupados com si mesmos, com o seu “lá fora”. É necessária a dedicação com a escola; mesmo tendo uma família, é preciso pensar em nosso trabalho, afinal somos remunerados para desenvolver um trabalho bem feito. (JÚLIA)

O educador/a enquanto profissional, precisa assumir a profissão

com seriedade e, sobretudo, princípios éticos, já que exerce a prática formadora. (FREIRE, 2004).

Arroyo (2000), mostra-nos que:

Ser mestre, educador, é um modo de ser e um dever-ser. Ser pedagogo de nós mesmos. Ter cuidados com nosso próprio percurso humano para assim podermos acompanhar o percurso das crianças e adolescentes e jovens. É uma conversa permanente com nós mesmos sobre a formação. (ARROYO, 2000, p. 42)

Com esta afirmação, Arroyo nos assevera que em nós professores, esta aprendizagem ocorre gradativamente mediante reflexão, diálogo e convívio nos diferentes tempos e espaços. Sem dúvida, “ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática” (FREIRE, 1987, p. 58).

Face ao exposto, em qualquer nível de ensino a disponibilidade do professor no tocante ao aluno caracteriza-se pela inexistência de preconceitos. Por conseguinte é fundamental o professor buscar seu saber, disponibilizando-o aos alunos. Além disso, desenvolver uma:

[...] linguagem crítica que esteja atenta aos problemas experimentados em nível da experiência cotidiana, particularmente enquanto relacionados com as experiências pedagógicas ligadas à prática em sala de aula. Como tal, o ponto de partida destes intelectuais não é o estudante isolado, e sim indivíduos e grupos em seus diversos ambientes culturais, raciais, históricos e de classe e gênero, juntamente com a particularidade de seus diversos problemas, esperanças e sonhos. (GIROUX, 1997, p.163).

Portanto, é fundamental considerar o professor como intelectual transformador, cuja tônica está em “tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico” (GIROUX, 1997, p. 163).

Nestes aspectos surgem também outras indagações: o que pensa o professor a respeito do livro didático? E o planejamento escolar, julga necessário?

3.4 O USO DO LIVRO DIDÁTICO

Quando debatemos o processo ensino-aprendizagem, a discussão sobre o emprego do livro didático é pertinente. Afinal, as informações e atividades contidas neste subsídio representam ainda fontes essenciais para o educador, já que a escola não propicia as condições¹² de “favorecer a elaboração, pelo próprio grupo de professores, de outro material de apoio” (VASCONCELOS, 2006, p. 144).

Por conseqüência, o excessivo manuseio deste instrumento se deve ao fácil acesso, uma vez que as bibliotecas das escolas dispõem de inúmeros exemplares destinados a consulta.

Isto explica, em parte, o fato de que, ao entrevistarmos os professores acerca dos materiais utilizados no planejamento de suas aulas, o livro didático se sobrepôs na fala da maioria dos professores.

Questionadas quanto às fontes habitualmente utilizadas no preparo das aulas, as professoras posicionaram-se da seguinte forma:

Pesquisa muito. Não tenho um livro específico. Tem o livro do aluno, que aproveitamos bastante, mas não fico só nele. Tenho na minha casa uma minibiblioteca, então, conservo livros de vários anos, desde os tradicionais até os últimos lançamentos. E, de todos esses livros, adapto para a realidade dos meus alunos. (KARLA)

- Um monte. (risos)

- Um monte?

- Um monte, isso. Quando vou preparar aula minha mesa fica “cheinha de livros”! Não sobra espaço para os meus filhos fazerem tarefas juntos... É uma briga!

¹² Pelo nível de formação dos educadores, além de outros quesitos como: funcionários à disposição para digitar, tempo de pesquisa, papel sulfite, cola, cartolina para confecção do material.

- Você usa vários livros didáticos? É isso?

- *Isso, isso.*

- Você destacaria algum em particular?

- *De autores assim... Nossa! Eu gosto de todos. Na verdade, tenho várias coleções de livros didáticos. Tenho uns bons, menina!*

(CLÁUDIA)

Uso muito livro. A gente sempre ganha livros das editoras, e também faço muita pesquisa na internet, porque tenho em casa. Tiro muita prova, modelo de aula, até mesmo o conteúdo de outra maneira. Às vezes encontro aulas prontas, então adapto à nossa realidade. Enfim, uso muita pesquisa. (FLÁVIA)

Tem professor que condena o livro didático. Eu acho que ele dá suporte a você. Se é indicado para uma turma de 2º ano, é porque está neste nível e não precisa o professor ficar “mirabolando”, basta dosar de acordo com o desempenho das crianças. (GLÁUCIA)

Uso muito o livro didático. O professor de História não tem como fugir aos livros didáticos, mas utilizo muita revista também. (DAYSE).

Assim, podemos observar que, embora as professoras planejem suas aulas, estão bastante “presas” à utilização do livro didático. Além disso, a sobrecarga de trabalho educativo dificulta atualizar-se em outras fontes, visto que o preparo de aulas demanda tempo de pesquisa. Esta preocupação é relatada pela maioria das entrevistadas, quando perguntado como é o seu trabalho diário:

Ministro aulas em três escolas diferentes, duas estaduais e uma municipal. São ideologias e modos de trabalhar bem diferentes. Por isso, preciso me organizar para atendê-las da melhor forma possível. (PÂMELA)

É corrido, porque além de tudo a gente é dona de casa. Às vezes falta tempo para se dedicar mais. É muito pesado, pois ao chegar a casa, você cansada, ainda tem que fazer de tudo e dar assistência, carinho à família. (GLÁUCIA)

Aqui é o dia todo. O ônibus chega em cima da hora e todo mundo precisa ir porque tem suas obrigações na hora certa. Eu gosto do meu trabalho, mas é cansativo, desgastante. Mas não tem outro jeito, então vou agüentando firme. (GLÁUCIA)

Devido às inúmeras atribuições, o livro didático torna-se um instrumento facilitador da prática pedagógica. Entretanto, não pode ser o único, porque ele não registra a experiência do aluno e tampouco a do professor. Ele contém a visão de um autor que muitas vezes é valorizada pelos professores. Compreensão esta citada por uma das professoras entrevistadas:

Também acho assim: no momento que você tem o livro didático, quem o elaborou, com certeza estudou, pesquisou muito, por isso está de acordo com a faixa de idade e as necessidades do aluno. E quem sou eu para questionar um autor? (GLÁUCIA)

Neste aspecto, entendemos que um dos trabalhos da coordenação é atentar quanto ao uso excessivo deste recurso no cotidiano. Conforme Gasparin (2007), é de suma importância verificar alguns aspectos: primeiro se os conceitos são científicos; segundo se estão corretos; e terceiro, o que deve ser acrescido para enriquecer o processo ensino-aprendizagem, pois a visão de um só autor, que nem sempre é educador, pode ser limitada.

Ah! Você nem chegue à minha casa! Tem livros de quase todas as editoras em todo lugar, nossa! Na sala, tem uma mesa só de livros. Quando quero uma atividade, já sei em qual livro encontrá-la. Então, ganho tempo. (KARLA)

Não obstante o habitual emprego do livro didático, seu papel é muitas vezes distorcido na prática docente. Em vez de subsídio, norteia todo o trabalho pedagógico. À vista disso, os currículos se tornam, quase sempre, cópias das coleções didáticas. Outrossim, planejamentos baseados em manuais docentes, com atividades mecânicas, são prejudiciais ao processo ensino-aprendizagem.

Ao ressaltar tais obstáculos, Gasparin (2007)¹³ não aconselha

¹³ - GASPARIN, J.L. professor da Universidade Estadual de Maringá (PR), concedeu-me uma entrevista sobre o uso do livro didático.

descartá-lo na íntegra, haja vista ser pertinente à prática social, presente na sala de aula.

Atualmente há *datashow*, multimídia, computador. Contudo, ainda não podemos prescindir do giz, quadro negro e pincel, porque são elementos acessíveis nas instituições escolares. Sob este aspecto, é impossível procedermos a uma leitura somente pelos recursos tecnológicos: devemos valorizar também os tradicionais, uma vez que, em muitas escolas, são ainda os únicos que estão presentes.

A professora Karla revelou-se criteriosa quanto à seleção de recursos acessíveis além do livro didático:

Uso o livro didático e também procuro trabalhar com materiais do dia-a-dia: jornais, lista telefônica, música, receitas. É preciso criatividade para elaborar exercícios que chamam a atenção dos alunos. (KARLA)

O professor, portanto, não pode só se apoiar no livro didático, mas em todos os outros instrumentos, uma vez que nem todos se preocupam com as dimensões econômicas, política e social segundo o conteúdo a ser desenvolvido. “Dependendo do referencial teórico que se adote, o livro didático, como uma das manifestações da ideologia da classe dominante, pode ser considerado mentiroso, arcaico, falso etc” (FARIA, 1986, p. 70). Então, assiste ao coordenador/a e ao professor/a buscar outras fontes de consulta.

Esta busca de novas fontes também é uma preocupação da professora Anne. Por isso ela sente a necessidade de acessar a internet em casa.

Utilizo alguns livros de outros autores que não são aqueles mandados para trabalharmos. Agora vou acessar a internet. Estou aguardando a CTBC liberar minha banda larga. (ANNE)

Para Faria (1986), o livro didático não é criativo. Segundo a autora,

já “foram encontradas estórias repetidas de uma editora para outra, e até de uma série para outra na mesma editora” (p.72). Similarmente, alguns coordenadores pedagógicos possuem a crença de que o livro didático coíbe a iniciativa e a autonomia além da criatividade docente. Apenas alguns professores se disponibilizam à confecção de outros recursos. Ressaltamos o exemplo da professora Karla:

Eu costumo fazer joguinhos, palavras cruzadas, caça-palavras; os alunos gostam muito. Na alfabetização, que hoje é o segundo ano, precisa-se trabalhar diariamente com o alfabeto. (KARLA)

- Esse material você tem confeccionando e guardado em casa, pois aqui na escola não há armário para organizá-los. Ou tem?

Geralmente guardo em casa, mas deixo aqui na escola também, guardado em caixas. Até acho que a coordenação precisa arrumar esse espaço pra gente. Cada ano faço novos jogos; sempre tem opções diferentes né? Você faz um esse ano, ano que vem perde a peça, tem que fazer novamente. Compro pronto, porque tem muita coisa nos 1,99, graças a Deus! (KARLA).

Entretanto, Magda Soares (2002) afirma, enfaticamente, que o livro didático não necessariamente tolhe a criatividade nem tampouco a autonomia do professor. Somente se o educador deixar dirigir-se exclusivamente pelo livro didático. A autonomia está assegurada quando o educador o emprega apenas como instrumento de trabalho, lançando mão dos textos e atividades propostos para facilitar sua prática.

Outro ponto sublinhado pela autora refere-se às condições de trabalho do professor/a da escola pública. Hoje no Brasil, para sobreviver, o professor ministra aulas o dia todo, subtraindo-lhe o tempo de preparo e atualização.

Observe-se este relato de uma educadora:

Eu trabalho muito! Quase não tenho tempo pra ficar em casa. Dou aulas em três períodos. É corrido, bem corrido... Lotada em três escolas também, né?! (PÂMELA)

Conseqüentemente, esta educadora possivelmente se apóia muito no livro didático, que em vez de suporte, torna-se a diretriz básica do professor. É essencial, portanto, que o professor perceba o livro didático como mais um recurso à disposição.

Neste sentido, convém um trabalho de parceria entre professores e coordenação para que façam uma análise crítica atinente ao livro didático, tendo em vista alterações concernentes aos conteúdos relevantes à vida dos alunos. Uma vez que, segundo Faria (1986), “não se trata apenas de mudar o livro. O que deve ser entendido é o papel da escola e como ele é bem desempenhado, através de vários recursos (livro didático, professor, métodos e técnicas etc)”. (p. 73)

Tais colocações acentuam a urgência de investimentos na formação docente. Para isso, é fundamental assegurar no calendário dias para sessões de estudos e trocas de experiências quanto à prática pedagógica e as limitações do livro didático.

Haja vista que um/a professor/a capacitado/a pode valer-se de um livro falho e, transformando-o numa ferramenta eficaz, inserir dados político-sociais não presentes na visão do autor, além de abstrair interpretações adversas. Neste caso, remetemos novamente a Faria (1986), quando menciona que “o livro didático poderia ser diferente: assim como este professor diferente saberia fazer bom uso até mesmo do livro didático”. (p. 73).

Uma das professoras entrevistada, embora demonstre boa vontade no exercício do seu ofício, não tem horário¹⁴ disponível, logo:

O problema é o tempo. Não há espaço de pesquisa na escola, porque tenho duas horas de atividades, que geralmente dão apenas para corrigir provas, atividades no caderno, fazer diário. Quando chega um colega e conversa, fica só naquilo.
(KARLA)

Neste aspecto, utilizar o livro didático facilita a prática docente, uma vez que, segundo Mazzotti (1986, p.12), ele se encontra organizado de

¹⁴ Discutiremos o tempo no item Coordenação pedagógica, professoras e professores e a conquista de um tempo não tarefeiro.

tal forma que:

[...] contém todos os elementos do processo técnico-pedagógico desenvolvidos e preparados para uso do professor, desde as finalidades até a avaliação. Todo o planejamento das finalidades e objetivos, seleção e organização dos conteúdos, determinação de métodos e técnicas até a fase final de avaliação do trabalho desenvolvido, está contido no livro didático. Aparentemente o livro escolar traz apenas os conteúdos a serem ministrados pelo professor. Mas a própria seleção desses conteúdos já implica na existência de finalidades e objetivos pré-estabelecidos à decisão do professor. Também a forma como esses conteúdos estão dispostos no livro, a divisão em unidades de acordo com a ordem lógica da matéria ou a ordem psicológica do aluno, ou ainda outro critério qualquer, estará determinando em grande medida o próprio método de trabalho do professor. Até mesmo a avaliação dos alunos se processará em função do livro didático, pois se todo o processo do trabalho docente se dá em base ao que estabelece esse instrumento, a avaliação final desse trabalho será constatar o alcance das finalidades e objetivos por ele estabelecidos. (MAZZOTTI, 1986, p.12).

Portanto, urge a coordenação pedagógica analisar o teor do livro didático escolhido pelos/as professores/as da unidade, pois segundo previamente assinalado, e também pela pesquisadora citada acima, ele não define apenas o conteúdo, seqüência e objetivos curriculares, mas veicula também a ideologia tecnicista, mediante temas apresentados

[...] reduzidos ao mero registro de fatos, o conhecimento é, portanto, divorciado do seu significado político, econômico e cultural, transformando-se num instrumental técnico que debilita o pensamento reflexivo, legitimando e camuflando interesses de classe. (MAZZOTTI, 1986, p.12).

Ademais, cabe à equipe pedagógica verificar quais livros estão consoantes ao projeto pedagógico da escola e, sobretudo, se os textos não estão impregnados de preconceitos e estereótipos.

Nesta abrangência, Gasparin (2007) afirma que é necessário

redobrada atenção quanto à escolha do livro didático, considerando:

- a) **Adequação ao projeto pedagógico da escola** - uma escola democrática e preocupada com a emancipação dos seus alunos não pode trabalhar com livros cerceadores, autoritários, limitadores e pouco estimulantes.
- b) **Observação do conteúdo ideológico** – alguns livros didáticos apresentam temas de forma preconceituosa, tais como: o papel da mulher, a questão indígena, o negro, a organização familiar, entre outros.
- c) **Observação visual** - É necessário estar atento às cores, ilustrações, formato. Muitas crianças têm neste instrumento didático a única oportunidade de possuir um livro. Sem dúvida esses critérios não são primordiais, mas devemos considerar o impacto que a imagem provoca nos alunos, sobretudo nos menores.
- d) **Indicação coletiva por parte dos professores** - O que o professor deve sempre ter como referencial é o teor de complexidade, uma vez que todos precisam saber trabalhar com o mesmo livro, do contrário será mais um exemplar em desuso. Isto só será possível a partir de uma discussão que tenha por base o projeto pedagógico da escola.

Em suma, o livro didático representa o complemento do trabalho docente. Todavia, não é o que ocorre na maioria das escolas. A coordenação tem, pois, uma função importante: indicar outros caminhos que exerçam influência no planejamento escolar e, conseqüentemente, sobre o trabalho didático desempenhado em sala de aula.

3.5 PLANEJAMENTO ESCOLAR: DISCUSSÃO SEMPRE PERTINENTE

Não somos pescadores domingueiros, esperando o peixe. Somos agricultores, esperando a colheita, porque a queremos muito, porque conhecemos as sementes, a terra, os ventos e a chuva, porque avaliamos as circunstâncias e porque trabalhamos seriamente.

(DANILO GANDIN, citado por Vasconcelos, 2006, p.9)

No decorrer da pesquisa de campo vimos, por meio das entrevistas com os professores, o empenho da direção em encaminhar a unidade escolar conforme as normas vigentes, ocasionando assim uma sobrecarga de atividades burocráticas, como: elaboração de documentos, administração financeira e patrimonial, problemas de infra-estrutura, bem como leitura de Diário Oficial e reuniões com outros diretores da cidade e com as supervisoras de gestão escolar.

Quanto às coordenadoras, reconhecemos juntamente com os professores entrevistados os seus esforços para atender às diversas demandas do trabalho pedagógico, principalmente no que tange às questões disciplinares, uma vez que esta instituição situa-se numa comunidade permeada de violência, desestruturação familiar e exclusão social, com freqüência reproduzida na escola.

Nesse sentido, faz-se necessário um trabalho consistente ultrapassando os projetos e campanhas pontuais, que, de certa forma, sobrecarregam as coordenadoras, dificultando ainda mais as ações sistematizadas.

À vista disso, elas são devoradas pelo imediatismo, pois não lhes sobra tempo frente às urgências do cotidiano escolar: formação continuada, organização de material pedagógico, sessão de estudos, avaliação contínua dos trabalhos desenvolvidos pelos educandos - educadores e, sobretudo o planejamento escolar.

A fala de uma das professoras entrevistadas retrata as atuações das coordenadoras, predominantemente direcionadas à resolução de problemas, principalmente disciplinares.

Quando questionada sobre em quais momentos procura a coordenação pedagógica, a professora assim se manifestou:

Penso que a coordenação pedagógica deveria trabalhar sempre com os professores no planejamento, acompanhando a sala de aula para observar de perto a defasagem de conteúdos – que, aliás, nesta escola é grande.(...) Deve haver diálogo entre professor e coordenação, embora nem sempre isto seja possível, porque ela está sempre ocupada com outras atividades. (BERTA)

Sobre o relacionamento entre professor e coordenação da escola:

Eu tento fazer com que seja uma relação cordial, com troca de idéias, e que haja retorno. Embora a coordenação da escola esteja mais preocupada com indisciplina. Elas estão muitas presas a esse controle. Então sobra muito pouco tempo para subsidiar os professores nas suas atividades pedagógicas. (BERTA)

Sobre momentos específicos em que a coordenação pedagógica não atendeu às necessidades, a professora aponta:

Não é que elas não atendem. Às vezes precisamos trocar informações, mas elas estão resolvendo problemas disciplinares, burocráticos, como, por exemplo, elaborar ofício para conselho tutelar, conversar com os pais de alunos que não respeitaram as normas. Quando acabam de resolver aquele, surge um novo problema, até mesmo dar aula porque faltou professor. Muitas vezes elas vão para a sala dar aula, vão levar menino ao hospital, registrar retiradas de livros na biblioteca... Então, a coordenação fica sobrecarregada com esses problemas, enquanto deveria dedicar-se mais ao pedagógico. A escola deveria ter funcionário à disposição para tais atribuições. (BERTA)

Percebemos que esta professora coloca que a função da coordenação fica muito limitada a trabalhar a questão disciplinar dos alunos, Embora faça parte das atribuições da coordenação pedagógica, pois ela tem sua parcela de responsabilidade nos conflitos gerados na unidade escolar (Decretos 5868/91, 8273/1995, 12.500/2008).

Contudo, mais importante do que a questão disciplinar, é fomentar situações que despertem o interesse do aluno, neutralizando a indisciplina. Sem apoio, entretanto, este profissional não consegue “grandes modificações em sua prática pedagógica” (OLIVEIRA, 2005, p.70).

Conversando informalmente com o professor Pedro, ele fez o seguinte apontamento:

Os professores precisam aprender a não pôr alunos fora da sala de aula, pois é isso mesmo que lhes agradam (...) Nós precisamos fazer o impossível para conquistá-los, em vez de expulsá-los da sala. É ter domínio e não mandar o aluno para a Coordenação. (PEDRO).

Dessa forma, a indisciplina, nesta unidade, revela ser um dos problemas mais sérios, visto que a maioria dos professores e professoras entrevistadas queixou-se a esse respeito.

Eu trabalho com coordenadoras atuantes e voltadas para o desenvolvimento da criança. Mas às vezes quero saber se há novidades, mas parece que estão ali só para atender a indisciplina... (BERTA)

Eu estava com problema disciplinar na sala de aula. Então, tive efetivo respaldo da coordenação. (CLAUDIA)

Aqui a coordenação é legal, mas muito ocupada com a indisciplina, quase não tem tempo para nós. (PÂMELA)

Geralmente, procuro a coordenação quando tenho problema de indisciplina na sala de aula ou preciso falar sobre algum aluno que não está acompanhando, ou está faltoso! (FLÁVIA)

Elas ajudam mais com os problemas indisciplinares. (GLÁUCIA)

Às vezes ficamos cerca de dois, três dias querendo falar com a coordenação pedagógica, e ela ocupada com a indisciplina. Então, é difícil discutir alguma coisa que está incomodando. (OLGA)

Você planeja alguma coisa e chega aqui tem que fazer tudo diferente, devido a eventuais problemas que possam ocorrer; inclusive, na sala que estava agora, tem um engraçadinho (...) (LAÍS)

A Coordenação fica muito envolvida com problemas alheios à sua função. Nesta escola, elas se preocupam muito mais com a indisciplina do pessoal do ginásio, com o professor de ginásio que falta, troca de horário, sobe aula, e nós, do 1º ao 5º ano, ficamos a desejar. (KARLA)

A coordenação fugiu do seu papel. Ela não lidera projetos, não observa a didática dos professores. Hoje, está mais voltada ao disciplinar (...) Elas ficam o tempo todo correndo

atrás do comportamento do aluno na sala de aula, ou se o professor domina a sala de aula. (JULIA)

Dou umas broncas, porque tem uns alunos meio “folgados”!!! (ÚRSULA)

Primeiro, organizo a sala, faço-os ficarem mais calmos, porque são muito indisciplinados (ANNE)

Antes tinha mais paciência, mas hoje, eu os encaminho logo à coordenação: se não quer estudar, então não atrapalha quem quer. (JOÃO)

Não sei o que está acontecendo; essa meninada de hoje é terrível! (JOÃO)

Até que não posso reclamar, controlo bem a indisciplina. (BÁRBARA)

No decorrer das entrevistas, percebemos que, de fato, várias vezes entravam professores ou alunos na sala da Coordenação reclamando das conversas paralelas; discentes que eram encaminhados por incomodarem os demais. Outros fingiam ler, pois estavam fora da sala.

Face ao exposto, o diálogo com os alunos, pais e professores é a atitude mais constante da coordenação pedagógica visando amenizar o problema.

A conquista do aluno, conforme anterior afirmação do professor Pedro, auxilia a melhorar a indisciplina da escola como um todo?

Numa classe onde professor cultiva a cooperação e o respeito intelectual, eles costumam fazer o mesmo com os colegas. Quando o professor proporciona situações de intercâmbios e colaboração na sala de aula, eles podem trocar informações entre si, discutir de maneira produtiva e solidária e aprender uns com os outros. Para poder explicar para o colega que seu jeito de pensar está incorreto, o aluno precisa formular com precisão e argumentar com clareza – e esta é uma situação muito rica para sistematizar seus próprios conhecimentos. Quando se contradiz e percebe isso, pode reorganizar as idéias, e dessa forma seu conhecimento avança. (WEISZ, 2002, P.72).

Primordialmente, é imprescindível o coletivo da escola (re) pensar uma estratégia conjunta e, nesse sentido, o planejamento é a ferramenta indispensável. Cabe a coordenação pedagógica trabalhar um processo de comprometimento com todos da comunidade de forma genuína.

Nesse sentido, Weisz ressalta que “o desejável e necessário é que todos, professores e equipe técnica, se tornem cada vez mais responsáveis, coletivamente, pelo resultado do trabalho de toda a escola.” (WEISZ, 2002, p. 123)

Nada resolve a elaboração de medidas repressoras visando solucionar o problema. É fundamental que se tenha clareza dos fatores geradores das condutas, conhecendo as raízes dos problemas dos alunos e alunas vistos como indisciplinados, bem como fazer uma auto-reflexão acerca da prática frente a essas questões. Neste aspecto, Weisz (2002) considera que:

As formas de aprender diferem, que os tempos de aprendizagens também, e que não tem sentido sonhar com todos os alunos caminhando igualmente em seu processo de construção de conhecimento. A igualdade que se defende não se refere ao processo de aprendizagem, mas às condições oferecidas para favorecer a aprendizagem, pois o processo é sempre singular, inevitavelmente. (2002, p. 106).

Portanto, a função do planejamento é “resolver problemas, transformar a prática e, no limite, tornar menor o sofrimento” (VASCONCELOS, 2006, p. 172). Ademais, viabilizar enfrentar o processo de alienação mediante ações intencionais. Há, pois, uma tendência, sobretudo dos professores, em valorizar a prática que nos induz ao imediatismo em detrimento do planejar.

Enfim, atuar de qualquer forma, conduzidos pelas pressões rotineiras, é uma tarefa fácil. Complexo é desenvolvermos uma ação consciente, que efetivamente corresponda às necessidades da escola.

Veja o depoimento de uma professora entrevistada, quando questionada sobre como é o seu dia-a-dia de trabalho, sua relação com os alunos, colegas:

Primeiramente, faço meu planejamento para a semana toda - prévio. E no dia-a-dia com os alunos, primeiro eu entro, cumprimento a todos e começo a falar sobre o conteúdo, né? Às vezes faço a pauta na lousa. Ah! Posso te confessar uma coisa? Tem dia que esqueço, mas vou levando essa correria de casa para escola e da escola para casa... (CLÁUDIA)

Esta falta de consciência sobre a importância do planejamento advém segundo Vasconcelos (2006), da alienação em que se encontra o educador. Para este autor, alienação é o “estado em que às pessoas tornam-se estranhas a si mesmas e ao mundo que as rodeia, não podendo interferir na sua organização, nem sabendo justificar os motivos últimos de suas ações, pensamentos, emoções”. (2006, p. 24).

O trabalho alienado do professor ocorre quando ele ignora a realidade à sua volta, e reduz seu trabalho a uma rotina, objetivando apenas transmitir informações, postura esta que segundo Paulo Freire não condiz com o papel de um educador consciente. “O homem é consciente e, na medida em que conhece, tende a se comprometer com a própria realidade”.(FREIRE, 1986, p.39).

Portanto, trabalho alienado é a produção de atividades executadas por sujeitos que não possuem controle sobre o que produzem. Isto também ocorre na educação quando o professor torna-se apenas instrumento de reprodução elaborada por outros.

Percebemos pelas falas das profissionais que há um comportamento muitas vezes alienado, pois, quando interrogadas sobre suas ações, tem dificuldades de apontar justificativas, mostrando insegurança e comodismo, ou melhor dizendo, que são executoras de um planejamento alheio.

A coordenação tem mais tempo e disponibilidade para ler, mais conhecimento e facilidade para pesquisar certos assuntos a que estamos alheios e não conseguimos entender. Então, a coordenação passa com mais rapidez, sem termos que pesquisar e estudar. Então ganhamos tempo. (GLÁUCIA)

Lá na outra escola, a coordenação elaborou um projeto bacana e estamos desenvolvendo de forma interdisciplinar (...) Então, assim, meio que de carona, estou colocando,

desenvolvendo aqui nesta escola também. (ÚRSULA).

Nunca tive problema de dissonância com as coordenadoras, porque normalmente elas colocam e eu acato. (ÚRSULA)

Acredito no que o governo quer fazer na reforma pensando na melhoria da educação. (JULIA)

Infelizmente, até hoje, segundo Vasconcelos (2006), muito se tem feito para intensificar a condição de alienado para os trabalhadores.

Assim sendo, o trabalho alienado torna-se indispensável à toda estrutura social moldada segundo determinações capitalistas. Consoante Vasconcelos, “a alienação é como um bisturi social, com base econômica e desdobramento político e cultural, que cinde o homem de si mesmo, tornando-o objeto de manipulação, em função dos interesses de minorias dominantes”. (2006, p. 24).

Ainda segundo Vasconcelos (2006), o educador é um cidadão inserido num amplo contexto da sociedade, sendo, portanto, atingido pela alienação mais geral, atendendo todas as formas impostas pela organização social.

Mas, ao mesmo tempo, percebemos várias tentativas de romper com um trabalho alienado, observamos isto por meio de algumas frases citadas pela educadora:

No meu trabalho procuro fazer de tudo, pois sou recém formada, então tenho sonhos, almejo uma boa educação. Por isso tenho muita vontade de trabalhar...Às vezes é difícil saber se estamos trabalhando certo ou não, se estamos atendendo realmente à proposta da secretaria de educação. Já aconteceu comigo em várias ocasiões, não nesta escola, de ter uma coordenadora presente e querer discutir os projetos, idéias; mas, ao nos reunirmos, encontro um descaso total. Então não temos apoio, ficamos sem graça. (PÂMELA).

Também observamos esta tentativa na fala da professora Julia.

*Precisamos ser cobrados, mas não no sentido de vistar e fiscalizar nossos planos de aula, **mas uma boa chamada de atenção pode nos acordar.** Não ficar igual certas escolas por aí, de compatibilizar plano de aula com caderno de aluno. Isso acaba oprimindo e não resolve nada, e até pode piorar, **mas as coisas não podem ficar soltas como estão (JULIA).***

As duas professoras apresentam seu papel de forma contraditória, pois planejamento não é uma atribuição só da coordenação, nem só das professoras, mas de toda a comunidade escolar. Porém, há indícios de que querem buscar alternativas na construção de uma educação pensada de forma mais coletiva.

Igualmente a coordenação não pode atribuir ao professor toda a responsabilidade pelo fracasso escolar, pois o que acontece especificamente na sala de aula é também fruto das políticas sociais e econômicas a que a escola está sujeita.

Em vista disso, é desafio da coordenação despertar o professor como sujeito reflexivo e transformador, acreditando que tem um papel importante a desempenhar em parceria com os demais educadores e pais.

Consoante Weisz (2002):

[...] a atividade de ensino do professor vai ter de dialogar com a atividade de aprendizagem do aluno. Para isso ele vai precisar considerar muitas variáveis e tomar outras tantas decisões, o que equivale a assumir um alto grau de autonomia. Para dar conta dessa nova demanda é preciso condições de desenvolvimento profissional e de qualificação diferentes das que vêm sendo oferecidas, no geral, aos professores. (WEISZ, 2002, p. 117)

A professora Júlia sublinha a preocupação com a qualidade do serviço prestado pelos colegas. Atesta a dificuldade que é desenvolver um trabalho coletivo, uma vez que a maioria dos professores não se preocupa em desempenhar bem o seu papel mediante o auto-questionamento, reconhecendo os limites de sua competência e formação.

Analisando a nossa escola, constatamos que a educação está do jeito que está por falta de boa vontade, principalmente dos professores. Esta é minha opinião. Porque a gente analisa o seguinte: são poucos os professores que preparam uma boa aula, que vão atrás de alguma atividade interessante, que motivam seus alunos. São raros os que dão aula em pé, que vão atrás de atividades diferentes para o aluno(...) Professor, hoje, muitas vezes senta e dali só lê, manda fazer um questionário, uma atividade e dá uma notinha pra, como se diz, “eu fiz alguma coisa, está aqui o meu trabalho”. (...) E não é por aí (...) Outro dia mesmo, estava conversando com uma professora da UFMS e ela me disse: - Olha Júlia, tem professor que não tem nem conhecimento dos PCNS(...) Então se a gente ler, estudar realmente, conseguiremos fazer um bom trabalho. (...) Quando fala em um trabalho interdisciplinar, a maioria não sabe trabalhar. Eu mesma tenho dificuldade em desenvolver projeto na escola porque, quando se em fala projeto, significa um todo, ou seja, todo mundo tem que trabalhar de uma forma ou de outra, tem que estar contribuindo. E na verdade isso não acontece. Ele acaba sendo só da gente, não conseguimos envolver 100% dos alunos, muitas vezes por falta de motivação de outro professor, que não acredita naquilo, acha que não vai dar certo. (...) O projeto não é uma coisa que terá efeito imediato, tudo é em longo prazo (...).Então, caso todos os professores realmente cumprissem o seu papel de professor, se empenhassem mais, com mais vontade de trabalhar, de fazer com que o aluno aprenda, poderíamos mudar a educação. Mas infelizmente, na escola pública, nosso trabalho é todo fragmentado: eu dou o que acho que está certo, o outro também, enfim na mesma escola, em séries iguais, há conteúdos diferentes. JÚLIA)

Notamos que a professora identifica pouca cumplicidade no trabalho dos colegas, dificultando, portanto, o encaminhamento de um trabalho coletivo e transformador. E, neste caso, impregna o ambiente escolar, “levando-o ao sofrimento, ao desgaste, ao desânimo, ao descrédito quanto à educação, à acomodação, à desconfiança, chegando mesmo à falta de companheirismo e de engajamento em lutas políticas e até sindicais” (VASCONCELOS, 2006, p. 25).

Para que haja esta cumplicidade, faz se necessário um marco referencial¹⁵. No caso desta instituição seria o Projeto Político Pedagógico

¹⁵ Marco Referencial, segundo VASCONCELLOS (2006, p. 182), é a tomada de posição da instituição que planeja em relação à sua identidade, visão de mundo, utopia, valores, objetivos, compromissos. Expressa o ‘rumo’, a direção que a instituição escolheu, fundamentado em elementos teóricos da filosofia, das ciências, da fé. Implica, portanto, opção e fundamentação.

elaborado de maneira genuinamente democrática. Pois esta forma de construção auxilia a enfrentar os desafios presentes no cotidiano da escola de forma “refletida, sistematizada, orgânica, científica e, o que é essencial, participativa” (VASCONCELOS, 2006, p.172).

Contudo, o que de fato ocorre no início do ano letivo é a realização da semana pedagógica, em que os professores freqüentemente são convocados para preencherem formulários de planejamentos contendo objetivos, conteúdos, avaliação, referências de livros didáticos; e para delinear as normas gerais para o bom funcionamento da escola, ou a elaboração de projetos interdisciplinares que provavelmente serão desenvolvidos no decorrer do ano. A professora Karla expressa nitidamente a respeito dessa questão quando entrevistada:

O problema maior mesmo é que trabalhamos sem um roteiro. Às vezes você tem o conhecimento, trabalha muito e não obtém resultados. Então fica solto, muito vago. Não temos onde nos apoiar.

- E a proposta pedagógica?

- É claro, tem o P.P.P!

- Como vocês o elaboraram? Foi a partir de debates, reflexões em grupo, em reuniões específicas?

- Mas o P.P.P assim....é...assim...não terminou, eu me lembro que um de cada série fez sua parte.

- Então vamos falar da sua parte. O que você fez, qual foi a sua contribuição?

- Não fiz sozinha, fiz com outra colega, só que não me recordo mais com quem era; elaboramos o planejamento, a lista de conteúdos, a metodologia, a avaliação.

- Então vocês fizeram tudo separado?

- Não, todo mundo junto. Olha, foi assim, os professores das primeiras, os da segunda... Ah! *Você sabe muito bem, aquilo foi mais um modismo que sabíamos que não ia acabar em nada...*

O depoimento desta professora vem ao encontro do apontamento de Vasconcelos (2006), quando assegura que “fala-se muito, no interior da escola, do planejamento como processo; porém é clara a percepção dos professores de que este ‘processo’ acaba não acontecendo.” (p. 18).

Arroyo (2000) afirma que “de tanto viver, planejar e agir dentro das grades curriculares, nos pensamos e pensamos o mundo, a sociedade e a história, os educandos, e sobretudo pensamos o conhecimento e a cultura gradeados, hierarquizados” (p.211)

De acordo com Padilha (2001), elaborar planejamentos educacionais significa exercer uma atividade engajada, intencional, científica, de caráter político, ideológico e isento de neutralidade.

Planejar significa ainda, segundo Padilha (2001), um processo que visa dar resposta a um problema mediante soluções que atinjam objetivos anteriormente previstos, pensando também no futuro, todavia sem desconsiderar “os contextos e os pressupostos filosófico, cultural, econômico e político de quem planeja e de com que se planeja” (2001, p.63).

Não obstante, os professores se vêm praticando um ritual que não apresenta efetivos resultados na prática cotidiana. Nessa abrangência, comoveu-me o relato da professora Laís, que no momento da entrevista expressava decepção e muita vontade de trabalhar de forma planejada juntamente com seus colegas.

No início de todo ano é uma maravilha, saímos daqui com a cabeça cheia, imaginando que iremos trabalhar tanto! (...) A coordenação aponta tantos projetos junto com os professores... enfim, tudo o que irá acontecer na escola com muito entusiasmo. (...) E agora, já estamos em maio e não fizemos nada. Infelizmente propõe-se muito, mas fica correndo solto, não se consegue levar em frente as idéias. Nossa! É muito complicado! A princípio pensamos que ficaremos na escola até aos domingos, de repente não sabemos como finalizar o ano. (LAÍS)

Arroyo (2000) lembra que é trabalho da coordenação trabalhar os conflitos entre docentes.

Há interesses muito diversos na categoria do magistério. Desencontrados até. As lideranças sabem como é complicado unir essa diversidade de interesses em momentos de luta política. Quando nos aproximamos das redes de ensino, ou quando participamos da elaboração e implementação de uma proposta pedagógica, percebemos como os interesses da categoria são diversos na concepção e prática de Educação Básica. Descobrimos fragmentos. Cacos de uma unidade quebrada. Cacos difíceis de colar até nos momentos de inovação pedagógica. (ARROYO, 2000, p.217)

Sem dúvida, o planejamento é uma diretriz das metas propostas. Nesta instituição, contudo, fomenta-se um plano e, no decurso do ano letivo, a coordenação, voltada para outras atribuições, não prioriza o seu desenvolvimento.

Aliás, percebemos pelo desabafo da professora Laís que a proposta de trabalhar por meio de projetos é um dos quesitos desacreditados nesta instituição: as idéias são postas com entusiasmo pela coordenação e, posteriormente, quase nada se conclui.

Não basta ter uma finalidade inicial, é preciso que ela acompanhe a atividade de concretização, ainda que o resultado – em função de fatores intervenientes – saia diferente do ideal inicial. A realização do planejado não vai se dar de forma linear, mas por um processo de aproximações sucessivas. (VASCONCELOS, 2006, p. 87).

O desafio, portanto, está em fazer com que os profissionais envolvidos percebam a necessidade da construção de uma Proposta Político-Pedagógica, e que esta garanta a construção da unidade e dinamismo para que a escola promova uma aprendizagem comprometida com a emancipação dos alunos.

Nesse sentido, destacamos uma das contribuições legadas por Paulo Freire sobre a sua concepção de construção de projeto político-pedagógico:

Evidentemente, para nós, a reformulação do currículo não

pode ser algo feito, elaborado, pensado por uma dúzia de iluminados cujos resultados finais são encaminhados em forma de 'pacotes' para serem executados de acordo ainda com as instruções e guias igualmente elaborados pelos iluminados. A reformulação do currículo é sempre um processo político-pedagógico e, para nós, substantivamente democrático. (FREIRE, 2001, p. 24)

Esta citação nos possibilita entender como Paulo Freire defendia o processo de construção político-pedagógica: uma construção genuinamente democrática. Ainda segundo o autor, não há como se chegar a um sonho de escola sem uma ação democrática que se consolide como meio de atingi-la. “Não há para nós forma mais adequada e efetiva de conduzir o projeto de educação do que a democrática, do que o diálogo aberto, corajoso”. (FREIRE, 2001, p. 44).

Segundo Vasconcelos (2006, p. 170), “o Projeto Político-Pedagógico é composto, basicamente, de três grandes partes, articuladas entre si: Marco Referencial, Diagnóstico e Programação”.

O Marco Referencial, segundo o autor, refere-se ao posicionamento político e pedagógico, ou seja, o que a equipe de educadores almeja alcançar e, para atingir tal propósito, quais ações educativas e características devem ter a instituição. Por isso, é fundamental um Diagnóstico para analisar a realidade e compará-la com o que desejamos que seja.

A programação é a reorganização das decisões. Assim sendo, é mediante a construção do projeto que se viabilizam as mudanças para as transformações sociais. A definição das políticas e estratégias relativas ao aprimoramento do plano dar-se-á a partir da nossa visão a respeito da sociedade real e aquela que sonhamos ter.

Em suma, Vasconcelos (2006), com base em Gandin (1991), define a programação como uma “proposta de ação para diminuir a distância entre a realidade da instituição que planeja e o que estabelece o Marco Operativo. Dito de outra forma, é a proposta de ação para sanar (satisfazer) as necessidades apresentadas pelo Diagnóstico”. (2006, p.194).

Nesta etapa, dependendo das metas traçadas, compreendemos ser de vital importância o olhar atento da coordenação pedagógica em relação ao

período necessário à execução do plano a curto, médio e longo prazo.

O projeto não é um plano que terá efeito imediato, precisamos ter paciência, dedicação e lutar, porque tudo é em longo prazo. Por isso precisamos seguir o “fio da meada” para não nos perdermos durante o ano. (JÚLIA).

Percebemos, nesta professora, o anseio de que as metas planejadas realmente aconteçam. Convicta, afirma que todos precisam “vestir a camisa da escola” a fim de incorporar os objetivos previstos para transformar a qualidade da educação. Consoante Vasconcelos “o problema maior não está tanto em se fazer uma mudança, mas em sustentá-la”. (2006, p. 93).

Embora os apontamentos dos professores e professoras entrevistadas indiquem que o maior problema da instituição, de um modo geral, é a carência de tempo da coordenação no que concerne ao pedagógico, sobretudo ao planejamento, a exemplo da professora Júlia outras professoras também afirmam que se preocupam em planejar as suas aulas.

Procuro sempre vir à escola com um plano de aula adequado, conforme a série (LAÍS).

Organizo minhas aulas com dinâmicas. Não fico apenas no conteúdo: utilizo poesias, teatro, música e filmes, mas não qualquer um só para enrolar o tempo (PÂMELA).

Faço um roteiro para a semana. E dele vou elaborando as demais aulas. (KARLA)

Na verdade, meu dia de trabalho começa um dia antes....(risos), porque não vou para a sala de aula sem planejar. Então, um final de semana antes vejo os conteúdos que vou trabalhar, e a partir daí procuro atividades diferentes. Na minha cabeça, a aula começa no dia anterior ou talvez um final de semana antes, dependendo de como será a correria da semana. Aliás, se não tivermos organização, perdemos muito tempo. (CLÁUDIA)

Estas professoras vêem o planejamento como sistematização do

fazer pedagógico. E, neste caso, são cômicas da importância do mesmo para uma ação eficaz. No entanto, o planejamento precisa estar vinculado à Proposta Pedagógica da Escola, na qual, por sua vez, devem constar as diretrizes e concepções defendidas pela instituição.

Entretanto, “como não houve tempo ainda” para a escola elaborar seu projeto de forma genuinamente democrática, é salutar a iniciativa destas professoras em buscarem, pelo menos para si, este posicionamento e sistematização, a fim de obter clareza quanto ao tipo de planejamento que irão assumir visando à melhoria da educação oferecida por esta escola.

Portanto, do nosso ponto de vista reconhecemos nas coordenadoras, conforme as entrevistas com as professoras e professores, uma preocupação em assessorar todos os segmentos da unidade escolar. Contudo, falta-lhes condições para exercer alguns trabalhos próprios da coordenação, haja vista que, se ela desejar reunir os professores por área, por exemplo, não conseguirá – porque os professores, por sua sobrecarga de trabalho, não poderão atender ao chamado. Se a coordenação quiser dispensar os alunos para um trabalho de formação com os professores, as supervisoras de gestão escolar, respaldadas pela legislação, não permitirão.

Face a esse panorama, a coordenação não delinea, de forma autônoma, nem mesmo o seu próprio projeto de ação, e segue cumprindo o seu papel de uma forma tarefaira, com poucas condições de efetuar trabalhos como os de formação continuada ou ainda, de planejamento que são próprios de sua função.

É contra essa realidade que o planejamento escolar, dependendo da maneira como é visto, possibilita a promoção de ações numa perspectiva de transformar este quadro em que se encontra a educação da classe menos favorecida.

Nesse sentido, atendamos ao apelo de Paulo Freire:

Tudo que a gente puder fazer no sentido de convocar os que vivem em torno da escola, e dentro da escola, no sentido de participarem, de tomarem um pouco o destino da escola na mão, também. Tudo o que a gente puder fazer nesse sentido é pouco ainda, considerando o trabalho imenso que se põe diante

de nós que é o de assumir esse país democraticamente.¹⁶

Assim sendo, para atender a esse desafio, é imprescindível que o coletivo da instituição conquiste um tempo não tarefeiro e, sobretudo, que suas ações no planejamento tenham em sua essência a idéia de transformação social.

3.6 COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA, PROFESSORAS E PROFESSORES E A CONQUISTA DE UM TEMPO NÃO TAREFEIRO.

No momento em que os professores e professoras eram entrevistados, relatando suas dificuldades para cumprir as tarefas do cotidiano, as imagens recorrentes para mim foram as do filme *Tempos Modernos* de Charles Chaplin, as quais revelam um modelo de sociedade marcada pela pressão do capital, sobretudo no que se refere ao ritmo temporal sobre o trabalhador.

Nesse aspecto, este clássico nos incita a refletir de modo especial acerca das concepções de espaço e tempo impregnados de valores sócio-culturais e econômicos.

Evidentemente, ao tomarmos este filme como uma referência para pensarmos o tempo, devemos reconhecer que este expressa a construção de significados e realidades sociais a que grande parte dos sujeitos está ainda submetida. Louro (1996) também nos fala disso:

¹⁶ Entrevista: Na voz do mestre, alguns saberes necessários à prática docente... Essa gravação foi realizada em São Paulo, no Instituto Paulo Freire, para a série Projeto Político-Pedagógico da escola, apresentada no programa Salto para o Futuro/TV Escola/SEED/MEC, de 20/04 a 30/04 de 1997. A série teve a consultoria de Moacyr Gadotti e contou com a mediação de Gaudêncio Frigotto. http://www.tvebrasil.com.br/SALTO/entrevistas/paulo_freire.htm, acessado em 2/10/2007

Distribuem-se de modos diversos o tempo e o espaço do trabalho ou do lazer, da casa ou da rua, numa cultura ou noutra, para os homens e as mulheres, para os adultos e as crianças. Há lugares e momentos que são proibidos para determinados grupos sociais e permitidos para outros. ‘Saber qual é o seu lugar’; onde ou como ‘ocupar’ o tempo; ‘aproveitar’ ou ‘matar’ o tempo; o que fazer com o ‘tempo livre’; como se preparar para ‘outros tempos’ são questões que implicam uma articulação espaço-temporal e que têm respostas diferentes para diferentes sujeitos. Tais respostas são aprendidas desde a infância, na escola e na família, nos discursos da Igreja, da mídia, das instituições sociais (LOURO, 2002, p.122).

Historicamente, nosso país caracteriza-se pelas desigualdades e exclusão social, decorrentes de um Estado neoliberal que vincula suas políticas aos processos ligados à sociedade de mercado.

Dessa maneira, a educação pública é um terreno fértil que reproduz a dominação presente em uma sociedade de classes como a nossa, cujas concepções e práticas contrariam a classe trabalhadora.

Moreira (1999) assinala enfaticamente que a política neoliberal não educa para a [...] “emancipação de indivíduos e grupos oprimidos” tampouco “para o desenvolvimento de uma sociedade verdadeiramente democrática” (p.132). Pelo contrário, desde o princípio a escola e a pedagogia visavam apenas a formação de indivíduos úteis e produtivos para servirem à classe dominante.

Varela (1995) analisa a produção de saberes relativa à infância e sua condição enquanto aluno quando, no limiar do século XX, na conformação da sociedade ocidental, fazia-se necessário escolarizar as crianças da classe menos favorecida, visto que a Revolução Industrial exigia nova ordem para a sociedade: a da produção. Neste aspecto, preocupava-se em propiciar aos indivíduos conhecimentos científicos consoantes a cada faixa etária.

Surge daí o que hoje conhecemos como etapas do desenvolvimento: seriação, organização por idades, seqüenciação de atividades e exercícios visando à produção de “sujeitos ajustados às necessidades dos novos tempos” (LOURO, 2002, p.122). Percebemos a constituição destes saberes nas propostas pedagógicas curriculares em que as crianças são divididas e enturmadas conforme suas idades. Cada etapa requer conteúdos e objetivos

previstos que exigem métodos e técnicas para a organização da aprendizagem. E, quando o sujeito não absorve o conhecimento em tempo previsto, é considerado portador de “problemas de aprendizagem”.

Nesse sentido, as pedagogias corretivas e psicológicas vieram reutilizar o tempo e espaço escolar em função desses problemas, todavia “continuaram a produzi-los e reproduzi-los não apenas como distintos, mas como desiguais” (LOURO, 2002, p. 123).

Ainda conforme esta autora,

Meninos e meninas, da cidade ou do campo, das vilas operárias ou da elite viveram diversamente os processos de escolarização não apenas porque estão, muitas vezes, em instituições escolares absolutamente diversas – e os edifícios que as abrigam, seus móveis e tecnologias revelam essas diferenças muito claramente –, mas também porque, mesmo no interior de uma mesma instituição, são percebidos e se percebem de modos diferentes. Suas diferenças – de gênero, etnia, classe, idade – acabam por servir de justificativas para tratamentos não equivalentes, acabam por permitir hierarquizações e classificações valorativas. (LOURO, 2002, p. 123).

Assim, reportando ao filme *Tempos Modernos*, questionamo-nos se aquela situação social e econômica não corresponde à realidade contemporânea. Principalmente as cenas que destacam os operários trabalhando, sofrendo com as rotinas de esforço repetitivo, levando-os, sobretudo, à alienação.

Ao refletirmos acerca desta visão de Chaplin, nos remetemos à seqüência inicial, quando um grande relógio mostra a hora da entrada dos trabalhadores – e eles em ritmo acelerado e impaciente, sem tempo para refletir sobre a sua atuação profissional, encaminham-se para seus serviços, e logo após suas imagens são substituídas pelas de carneiros seguindo numa mesma direção. Com esta analogia, o autor/diretor cinematográfico mostra sujeitos agindo como ovelhas mansas, conduzidos aleatoriamente, desprovidos de uma clara definição dos rumos que devem tomar.

Similarmente, um professor ou professora que não tem tempo e, por

consequente, tem dificuldade de participar da elaboração de uma proposta pedagógica, não estaria desenvolvendo seu trabalho de forma alienada, seguindo quase sempre o estabelecido por outros profissionais da escola?

A professora a seguir, em vez de perder tempo, não estaria ganhando, pois estaria participando da construção de caminhos possíveis para despertar em seus alunos o desejo pelo conhecimento?

*Com todos esses anos de experiência, não preciso **perder tempo** com planejamento para dar uma boa aula. Pois o bom profissional é conhecedor da realidade em que está inserido. (OLGA)*

Assim sendo, presos à rotina, com pouco tempo para refletir e consumidos pelo imediatismo, podemos nos comparar às ovelhas do filme que, de segunda à sexta feira, o cotidiano é sempre o mesmo: despertamos apressadamente, sem o tempo devido para a primeira refeição, organizamos os materiais do dia e seguimos acelerados para não nos atrasarmos. Referindo-se a essa correria, uma das professoras entrevistada se expressa assim:

Levanto cedo, levo as crianças à escola, venho para cá, trabalho até às 11 horas. Em seguida, vou para casa, almoço e retorno à escola municipal. Lá, fico até as 17 horas e volto para casa. Enquanto minha filha faz tarefa, eu faço meus planos de aula. Quando ela era menor, rabiscava tudo...(risos) Eu tinha que dormir meia noite, uma hora ... corrigindo provas.... (KARLA)

Ademais, o esforço em trabalhar como relógio tem levado os professores a ficar com sérios problemas de saúde, prejudicando a si mesmos e muitas vezes comprometendo o processo educacional de inúmeras crianças e adolescentes. Outros seguem desprovidos de qualidade de vida para trabalharem com dignidade. Uma professora entrevistada sinaliza bem a correria vivida pela maioria dos profissionais da educação. Quando questionada quanto ao seu dia-a-dia, ela respondeu:

É bem corrido! (risos). Tenho 40 horas- aula na rede pública e 15 na particular. Além disso, este ano me propus buscar aprimoramento, por isso estou fazendo pós-graduação aos sábados na [...] onde os professores estão exigindo muitas leituras. (DAYSE).

Então questioneei como ela conciliava tudo isso.

É um ritmo bastante acelerado! Nossa senhora! Entro e saio correndo das escolas: não posso perder o pique! (DAYSE).

Outros relatos também expressaram preocupação quanto à falta de tempo na agenda pessoal e profissional para melhorar a vida em seus vários aspectos.

*Minha vida é uma correria. Trabalho o dia inteiro para dar conta do recado. Não é fácil, porque trabalhamos aqui, em casa. Não posso **perder nenhum minuto** para não descontrolar tudo. Fico muito estressada quando tenho que ir ao supermercado, pagar luz, água e telefone, pois o **meu tempo é muito corrido**. (ÚRSULA)*
Não temos tempo suficiente para fazermos uma boa refeição. Comemos com rapidez, sem respeitar as orientações triviais de mastigar bem os alimentos, apreciar o momento da refeição, nos desligando dos problemas rotineiros. (OLGA)

O tempo pode ser imaginado não apenas no que se refere às relações cronológicas, mas, sobretudo, nas sociais. Ele também é produto e uma forma de “tornar visível e audível algo que não se vê e nem se ouve” (VIÑO-FRAGO APUD LOURO, 2002, p. 120).

Novamente trago uma passagem do filme, quando retrata o sonho da casa própria, o problema da violência, do desemprego, de fome e a vida dos meninos de rua. Igualmente, é visível o sofrimento físico e emocional, causando profundas implicações na formação dos sujeitos num “espaço que não é um cenário, mas parte da trama é um constituidor dos sujeitos”

(LOURO, 2002, p. 121)

Conforme mencionamos no item “caracterizando a escola”, a realidade pesquisada não é adversa à enfocada por Chaplin. Outrossim, os professores salientaram os mesmos problemas consumindo o tempo da coordenação e dos professores com trabalhos voltados à disciplina dos alunos.

*Aqui a coordenação é legal, mas muito ocupada com a indisciplina, briga de alunos, atendimento aos pais; quase não há **tempo** para o pedagógico. (PÂMELA)*

Ressaltamos mais uma vez que vários dos educadores e educadoras entrevistadas atribuíram como causa da indisciplina a falta de tempo e afeto dos pais. Mas como resolver esta situação se estes precisam ausentar-se o dia inteiro, ou toda a semana, para trazer para casa o sustento da prole?

Uma das professoras entrevistadas mencionou os males provocados pela falta dos pais na educação dos filhos, uma vez que os valores básicos na formação do ser humano, a princípio, são transmitidos por eles.

*Hoje, não temos o mesmo respaldo de quando comecei minha carreira. É muito complicado, pois devido à indisciplina dos alunos, ficamos trabalhando mais a formação moral e ética do que o conteúdo. Temos muitas vezes que fazer o papel de pai e mãe. Isso me aborrece porque dificulta o trabalho, isto é, perco **tempo** chamando atenção de menino. (ANNE).*

De certa forma, isso não se trata de negligência dos pais, e sim do ritmo de vida frenético, que consome o tempo do adulto de tal maneira que ele se vê sem tempo para o filho – então permite tudo para compensar a ausência, que os deixa com sentimento de culpa.

Contudo, quando há parceria entre escola e família, e fala-se a mesma linguagem, é possível amenizar esta defasagem de limites na vida das crianças e adolescentes. Neste caso ambas, escola e família, precisam rever as linhas estabelecidas que orientam e organizam o tempo e o espaço.

Ademais, é importante que os educadores/as lembrem de que o aluno/a possui hábitos e atitudes aprendidos no seu meio social que são aceitos naturalmente por eles/elas. E, esse comportamento às vezes é considerado, pelos professores/as, como rebelde, grosseiro, violento. Isso ocorre devido a criança comporta-se a seu estilo, pois desconhece certos princípios da instituição e pelo fato do/a professor/a ignorar a realidade do aluno.

Freire (2004) assinala que esta resistência do/a professor/a em respeitar a “leitura do mundo” com que o aluno chega à escola, evidentemente condicionada pela cultura do seu grupo social e revelada em sua linguagem se constitui em um obstáculo ao conhecimento. Ou seja, além de todo o conflito que a diferença social e cultural causa na relação professor-aluno, ainda tem o agravante de dificultar o aprendizado, já que na tarefa de ensinar, o professor/a não parte da realidade concreta dos educandos e da experiência de vida deles.

A mesma professora questionou as normas instituídas pela escola para a acolhida dos alunos.

Quando chego, recolho meus alunos na fila – o que eu acho uma aberração, não gosto desta fila mas tenho que cumprir ordens. Na sala, eles se sentam em lugares determinados. Arrumo a sala em forma de U, porque o espaço fica melhor, e posso ver os rostinhos de cada um, e eles me vêem também. Fazemos nossa oração e depois nós começamos a trabalhar. (ANNE)

É preciso lembrar que os espaços escolares, bem como outros pelos quais circulamos, não são neutros, mas produzidos através de investimentos de caráter disciplinar e ordenador. (LOURO, 2002).

Segundo esta autora, os alunos e alunas

Distribuídos/as, ainda hoje, nas filas de entrada – uma para os meninos e outra para as meninas – por turma e, muitas vezes, por altura, devem “guardar distância” entre uns e outros, não se amontoando ou se tocando. Aos sinais – da companhia, ou sineta – deslocam-se (espera-se que em ordem) para suas salas,

ocupam suas carteiras, devem ficar sentados/as e preferentemente em silêncio a maior parte do tempo. As matérias se sucedem, freqüentemente em períodos iguais. A uma hora previamente determinada e marcada no relógio escolar, saem para o recreio, onde são estimulados/as a se ocuparem de jogos ou brincadeiras diferentes. Voltam às aulas, sentam-se novamente e, algumas vezes, se organizam em grupos para atividades, quando, então, é-lhes permitido juntar as carteiras (para o que, apesar dos esforços, geralmente farão algum barulho). Se essas ações parecem indicar algumas alterações no tempo e no espaço escolar, um olhar mais atento revelará que as brincadeiras, as filas ou os grupos se arranjam “naturalmente”, aproximando aqueles e aquelas que se vêem como “iguais” – os meninos brincam e trabalham separados das meninas, os/as “adiantados/as” afastam-se dos/as que possuem todo o “material”, evitam compartilhá-lo com quem não o tem. (LOURO, 2002, p. 123).

A contribuição da autora possibilita compreender que os professores prepararam atividades visando preencher o tempo das crianças de forma homogênea: os alunos/as são submetidos às mesmas tarefas a serem cumpridas num mesmo espaço de tempo.

Pois, a insistência da escola em negar as diferentes relações que as crianças e adolescentes estabelecem com o tempo, faz com que seja instituída uma rotina, e esta dificulta as possibilidades de sucesso, movimento e alegria.

Por certo, enquanto a escola exigir de todos os alunos e alunas a mesma capacidade e ritmo, eles responderão com indisciplina, ocasionando aborrecimentos, além de consumir o tempo pedagógico.

Conforme nos lembra Louro:

É pela imposição de um ritmo próprio, escolar, marcado por sinais (como sinetas, gestos e olhares dos/as professores/as etc), e pela delimitação do que pertence à sala de aula e o que fica fora dela, que se treinam os sujeitos para aquisição de uma postura e uma disposição vistas como condizentes às atividades intelectuais e reflexivas. (LOURO, 2002, p. 126)

Assim, sair da rotina e procurar formas diversas de motivação não é tarefa fácil, uma vez que implica mudança não só de atitudes individuais como também de toda a equipe pedagógica da escola.

Por isso, pensar tempos necessários a uma ação pedagógica significa fortalecer o trabalho coletivo, compatibilizando estes tempos com projetos que atendam às necessidades de formação dos alunos consoante princípios da Escola.

Isto não significa, no entanto, que salientar a importância deste tempo, enquanto espaço de formação profissional, seja algo meramente repetitivo. Algumas ações relatadas pelos professores e professoras no interior da escola evidenciam processos formativos que não acontecem isoladamente, mas em parceria com os diferentes atores envolvidos no espaço educativo.

Nesta abrangência, os profissionais entrevistados/as destacaram o esforço da coordenação pedagógica na busca de projetos interdisciplinares e de formação continuada, como por exemplo, o projeto “Educar na Diversidade”¹⁷.

Portanto, para sistematizar esta organização, coloca-se o desafio de conquistar *um tempo não tarefeiro* que liberte o aluno e principalmente o professor e a professora, propiciando-lhes a reflexão e o trabalho coletivo como construção de um tempo efetivamente pedagógico.

3.7 - A PERSPECTIVA DOS PROFESSORES E PROFESSORAS EM RELAÇÃO À COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA.

Finalmente, propomo-nos refletir sobre a Coordenação Pedagógica segundo a visão dos professores e professoras, analisando sobretudo, aspectos relacionados com a formação continuada destes profissionais, e as contribuições para o processo ensino-aprendizagem. Para tanto, consultamos autores como (GRINSPUN, ALARCÃO, FERREIRA, TAVARES, RANGEL, PLACCO entre outros), que de forma generalizada, vêm a importância do

¹⁷ O **projeto Educar na diversidade** é uma das ramificações do Programa Geral – Educação Inclusiva Direito à Diversidade, que foi elaborado pelos países do MERCOSUL, com a cooperação técnica do Escritório da Unesco para a América Latina. O projeto surgiu para dar resposta a uma necessidade evidenciada em todos os países membros do MERCOSUL, relativamente às dificuldades dos professores em atender à diversidade educacional dos alunos.

Supervisor e Orientador na formação continuada dos professores.

Outrossim, lembramos que em Mato Grosso do Sul, o cargo de Coordenador Pedagógico é o produto da junção do papel do Orientador e do Supervisor Escolar, assumindo portanto, ambas as atribuições.

Neste sentido, encontramos conceitos diversos e completos na tradução do significado destas funções. Embora sejam adversos na forma de expressão, coerentes no que tange às atribuições.

Em relação ao Supervisor encontramos a definição análoga ao Orientador Pedagógico, uma vez que se dedicam inteiramente ao processo ensino-aprendizagem, “a todos os aspectos que o compõem e a todas as variáveis que nele interferem” (RANGEL, 1988, p.13).

Neste aspecto, transpomos as atribuições para a coordenação pedagógica, pois é ela, que no estado de Mato Grosso do Sul, no qual desenvolvemos esta pesquisa, que planeja, coordena, avalia. Enfim, assiste o processo educacional.

Similarmente, os professores e professoras da instituição pesquisada concebem a coordenação como articuladora da proposta pedagógica da qual requer um lugar entre o real e o projetado. Portanto, esperam desta a função de mediadora para que o projeto político pedagógico se transforme em ações concretas, auxiliando no desenvolvimento de uma prática docente que possa dar nova feição à escola.

Uma das professoras entrevistadas reconhece a importância desta função ao afirmar que:

A coordenadora da tarde que complementa o horário à noite é muito presente e, sobretudo preocupada com as questões pedagógicas. Tudo que precisamos na medida do possível, ela nos proporciona. Aliás, não só propõe e cruza os braços; nos projetos caminhamos juntos. Para isso, discutimos o tipo de projeto que precisamos elaborar e como será desenvolvido, avaliado. (LAÍS)

Todavia, segundo Rangel (1988), o termo que mais se aproxima da função é Supervisão Escolar, uma vez que a supervisão da escola envolve todos os setores administrativos, burocráticos, financeiros, de serviços, dentre outros.

Concebida desta maneira, a supervisão desvincula-se do seu principal foco que é o processo ensino-aprendizagem em detrimento de atividades gerais, que nem sempre são de sua competência. São atividades, que, do ponto de vista das atribuições do cargo que ocupa, caracterizam-se como desvio de função. (GEGLIO, 2005).

Questionamos a uma das professoras se justifica a coordenação desviar a sua função em detrimento de outras atividades, tais como registrar retirada de livros da biblioteca, fazer horário, além de utilizar a maior parte do seu tempo às questões disciplinares¹⁸. Ela respondeu:

Não justifica, pois o trabalho delas fica muito a desejar. Uma vez que não conseguem acompanhar as atividades desenvolvidas pelos professores. Portanto, ficam sem noção do que passa na sala de aula. (JULIA)

A professora acima apontou ainda outras atribuições não exclusivas da coordenação: olhar alunos no pátio no intervalo e entre as aulas, responsabilizar-se pela entrada e saída de alunos, “subir aulas” de professores faltosos ou substituí-los, levar alunos ao hospital, fazer testes de acuidade visual.

Outro papel que em determinadas circunstâncias, assume é substituir ou representar o diretor. Neste caso, contudo, não podemos considerar como desvio de função, já que é uma designação legitimada pelo art. 28 do Decreto SED nº 5868/91.

Na hipótese de o Diretor da Unidade Escolar se encontrar ausente, o Coordenador Pedagógico receberá e atenderá as questões de ordem administrativa e procederá o seu encaminhamento ao titular da função.

Além disso, no decurso do ano letivo, existem atividades técnico-burocráticas atinentes não só à atuação do professor em sala de aula, mas

¹⁸ Embora façam parte das atribuições da Coordenação Pedagógica, questões disciplinares não é exclusividade deste profissional.

também ao funcionamento da escola, nas quais a coordenação apóia o professor/a: correção de ofícios, diários bilhetes aos pais, além de relatórios e registro de ocorrências dos imprevistos em sala de aula e de avaliações.

Eu conto com ajuda da coordenação para elaborar os relatórios dos alunos portadores de necessidades especiais, porque acho muito difícil descrever cada situação. (DEISE)

Quando os diários de classe exigiam o relatório do diagnóstico inicial e final, elaborava-os junto com a coordenadora (BERTA.).

Estas atividades ainda que triviais não são exclusivas da função. E, de certa forma, inaceitáveis por alguns professores e professoras que pretendem dimensionar o papel da coordenação pedagógica como articuladora do trabalho coletivo desenvolvido pela equipe pedagógica. Eis o relato da professora Júlia:

Nesta escola alheia-se do seu papel fundamental. Hoje, vejo-a o tempo todo observando a indisciplina de alunos, atividades corriqueiras, assim do tipo burocráticas, se o professor está dando conta ou não da sala de aula... mas a questão pedagógica não é trabalhada.

Constatamos assim, que tanto os autores consultados, como os professores e professoras, sujeitos desta pesquisa, não concordam que ações adicionais, alheias ao papel da coordenação pedagógica, sejam uma constante em sua rotina, resultando na redução do tempo destinado às atividades inerentes à sua função, cuja essência é coordenar o processo ensino aprendizagem dos alunos/alunas.

No que se refere ao termo Coordenação Pedagógica, Rangel (1998), classifica-o “mais restrito, pois induz a um enfoque um tanto estreito em vista de todo o alcance e multiformidade de atuação de um supervisor” (p.13).

Neste caso, remetemos novamente ao Decreto 5868/91 a fim de

compreender porquê a Secretaria de Estado acoplou as referidas funções denominando-as Coordenadores Pedagógicos. Tal objetivo visava enfatizar as atribuições desses educadores apenas nas questões didático-pedagógicas?

Se observarmos as atribuições designadas pela Secretaria do Estado por meio dos Decretos 5868/91, 8.273/95 e reiteradas no Decreto nº 10.540/2001, estas não se restringem apenas ao fazer pedagógico, pelo contrário, são similares a do Supervisor Escolar.

Não obstante, defendemos o conceito já referenciado no prefácio deste trabalho, de uma coordenação pedagógica que auxilia “o professor a ensinar e a tornar-se um bom profissional para que seus alunos aprendam melhor”. (ALARCÃO E TAVARES, 2003, p. 59). Igualmente, os dados empíricos desta pesquisa ressaltam a formação docente, tendo em vista a qualidade do processo ensino aprendizagem como uma das principais atribuições dos coordenadores. Nesse aspecto, questionadas quanto ao papel da coordenação, três professoras apontaram:

Vou falar algo, de certa forma, lógico. Mas a meu ver, cabe à coordenação capacitar os professores. Todavia, nesta escola não é prioridade.(DEISE).

Precisamos de respaldo pedagógico, idéias novas, orientação, enfim de capacitação. No entanto a coordenação prioriza as atividades administrativas em detrimento da formação continuada.(PÂMELA)

No tocante ao planejamento, coordenadoras e professores deveriam aliar-se tendo em vista o cotidiano escolar. Assim, estariam cientes dos cursos a serem ministrados visto que a maioria dos professores está desatualizada.(OLGA).

Portanto, os professores caminham em defesa da formação, como forma de melhoria do processo educativo, numa perspectiva norteadora das atribuições da coordenação pedagógica.

Na definição de Rangel (1988), *a supervisão passa de escolar à pedagógica* e caracteriza-se por um trabalho de assistência ao professor, em forma de planejamento, avaliação, controle e atualização do desenvolvimento de processo ensino-aprendizagem.

(...) confirmam-se então, a idéia e o princípio de que o supervisor não é um técnico encarregado da eficiência do trabalho e, muito menos, um “controlador” de “produção”, sua função e seu papel assumem uma posição social e politicamente maior, de líder, de coordenador, que estimula o grupo à compreensão contextualizada e crítica de suas ações e, também, de seus direitos. (RANGEL, 1997, p. 150 – 151).

Alarcão e Tavares também destacam o papel da coordenação na formação de professores, uma vez que depreende-se desta definição que a “supervisão tem lugar num tempo continuado, pois só assim se justifica a sua definição como processo”. (2003, p.16).

Além deles, Ferreira (2002), atribui à coordenação a necessidade de ocupar-se com a educação e as políticas públicas educacionais que orientam a formação dos educadores e educadoras. Neste aspecto ela aponta o supervisor educacional como “criador de cultura e de aprendizagens não apenas intelectuais e/ou técnicas, mas também afetivas, éticas, sociais e políticas, que se questiona e questiona o circunstancial, definindo e redefinindo prioridades em educação no momento histórico” (p.17).

Percebemos então, que tanto Rangel (1997), Alarcão e Tavares (2003), Ferreira (2002) e os sujeitos desta pesquisa, situam a coordenação na perspectiva de apoio ao desenvolvimento profissional do professor no ambiente de trabalho de forma coletiva, tendo em vista a qualidade do processo educacional dos alunos e alunas.

A coordenação pedagógica deve trabalhar sempre na formação dos professores, no planeamento, acompanhando as salas de aulas. Só assim, conseguirão perceber a defasagem de conteúdo que está além do imaginado por elas. Elas precisam atuar junto com os professores na aprendizagem da criança. E assim por diante... (DEISE)

Enfim, o que falta é o trabalho pedagógico com o professor para que reflita na sala de aula. Não que a coordenação não seja importante, que ela não é essencial na escola. Pelo contrário, quero ressaltar que o coordenador tem seu valor, o qual é muito importante. O que está faltando é rever as atribuições e direcioná-las só para o pedagógico. (DEISE)

*O próprio termo diz tudo: c o o r d e n a ç ã o p e d a g ó g i c a, ou seja, ela precisa auxiliar os professores didaticamente quando estes não têm experiência, ou encontram-se desatualizados. Mas priorizar os exemplos práticos, com sugestões de atividades ou até mesmo **modelos** de como trabalhar determinados conteúdos, não penas teoria. (GLÁUCIA).*

Temos que ter na coordenação um respaldo didático e principalmente, pedagógico. Como não fiz Pedagogia tenho muitas dificuldades para desenvolver atividades práticas das séries iniciais. (ANNE).

Constatamos que na fala da maioria dos professores/as há consciência de que a formação continuada que necessitam para melhorar suas ações metodológicas requer da coordenação um estudo teórico, e, sobretudo prático.

Não discordamos de que a formação da prática docente numa real situação de trabalho possui um valor inegável. Entretanto, questionamos: só esta formação é capaz de sanar os problemas conceituais e metodológicos?

Segundo Rodrigues (2001, p. 8) “a prática sem uma criteriosa observação e análise de si mesma à luz de quadros teóricos e de valores educativos consciencializados, não tem, só por si, um efeito formativo”.

Observamos principalmente, na fala das professoras Deise, Anne e Gláucia o desejo de uma coordenação que possibilita aos professores diferentes alternativas didático-pedagógicas relativas aos processos, conteúdos, materiais e à própria forma de ministrar os conteúdos na sala de aula

Nesta abrangência, somos favoráveis ao parecer de Franco (2001) quando sugere a coordenação utilizar o espaço da hora atividade na elaboração diagnóstica e planejamento de ações que ajudem os docentes a administrarem com mais sensibilidade os problemas do cotidiano.

Desta forma, as horas atividades ganham qualidade, bem como as reuniões de Conselho de Classe, uma vez que serão utilizadas para refletir o trabalho desenvolvido no bimestre: os avanços e/ou entraves do processo ensino-aprendizagem a partir do planejado, a fim de melhorá-lo substancialmente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consoantes afirmações elucidadas na introdução, minhas experiências e inquietações enquanto coordenadora pedagógica da educação básica e formadora de professores no curso de Pedagogia, motivou-me a investigar as perspectivas dos professores e professoras sobre as contribuições da Coordenação Pedagógica para o processo ensino-aprendizagem, questão central deste trabalho.

Busquei primeiramente, entender o movimento e as trajetórias implantadas no curso de Pedagogia no Brasil, bem como a procedência da coordenação pedagógica no estado de Mato Grosso do Sul. Por isso, elaborei uma retrospectiva político-social e econômica.

Em Nilda Alves (2004), vimos que a Supervisão e a Orientação, amparadas pela lei 5692/71 até a década de 80, eram mediadoras da burocracia e representantes dos interesses do Estado. Estes profissionais atuavam em função da classe dominante. Portanto, tinham cargos de fundamental relevância para o poder oficial.

Entretanto, quando estes especialistas ousaram pensar e agir de maneira adversa ao pensamento hegemônico, paralela a uma sociedade que almejava a democracia, teve início o movimento de desarticulação em torno destas funções no país, alegando-se incompatibilidade frente ao processo democrático educacional em plena difusão.

Por outro lado, concluimos que segundo estas autoras o enfraquecimento destes especialistas beneficiava ainda mais os interesses da elite capitalista. Não obstante, há educadores, mormente os atuantes na docência, que postulam que as atribuições dos supervisores e orientadores,

hoje, denominados coordenadores pedagógicos, asseguram parca contribuição ao processo educativo de qualidade.

Em Mato Grosso do Sul, no governo Pedro Pedrossian, houve a extinção dos cargos Orientadores Educacionais e Supervisores Escolares, mediante o Decreto 5868/91, que instituiu a função de Coordenadores Pedagógicos. Ainda que a Secretaria do Estado não tenha explicitado, o objetivo era a extinção dos especialistas.

Contudo, o fato de ter sido secundarizada no âmbito das políticas públicas não reduz sua importância. Pelo contrário, constatamos que a presença da Coordenação Pedagógica é fundamental em uma Unidade Escolar. A professora entrevistada comprova esta assertiva.

Penso que são profissionais importantes e sempre presentes. Muitas vezes protegem os professores quando chegam um pai ou outro indivíduo estranho questionando a prática pedagógica. Então, são as primeiras a enfrentá-los e orientá-los..Acho muito importante a presença delas na escola por esta e outras atribuições. (ÚRSULA)

Nesse sentido, concluímos que o descontentamento do corpo docente, observado pela pesquisa efetuada acerca do trabalho da Coordenação Pedagógica, não representa motivo para a sua desvalorização. O coordenador na escola pode mobilizar os saberes específicos de cada profissional, a fim de mediar o processo educacional, beneficiando as classes populares (ALVES E GARCIA, 2004).

Também pelo Decreto 5868/91 foi implantado no sistema a eleição para diretor e colegiado escolar. Esta medida visava assegurar a democratização das escolas estaduais, haja vista os/as diretores/as e colegiado serem eleitos pelas comunidades interna e externa, enquanto a coordenação, admitida apenas por intermédio de concursos públicos.

Desta maneira, a coordenação das escolas estaduais não tem porque aderir a um modelo organizacional de relações verticalmente estabelecidas, em que o professor/a obedece para não ter prejuízo em suas atribuições.

A direção normalmente se preocupa com o cumprimento das

exigências burocráticas e a manutenção da estrutura física da escola. Em decorrência disso, distancia-se do segmento mais importante da escola: a sala de aula. Alheia-se, portanto, das necessidades relativas à prática pedagógica. Ademais, não é raro encontrar diretores (as) que não as consideram com a devida atenção.

Neste caso, é importante que a coordenação viabilize mecanismos que atraiam toda a equipe pedagógica, visando ao desenvolvimento de um trabalho genuinamente democrático e comprometido com a formação continuada dos professores/as e, primordialmente, dos/as alunos/as.

Embora a maioria dos professores e professoras investigados/as reconheça a importância do papel da coordenação, não se sentem contemplados no tocante aos aspectos pedagógicos, especificamente ao processo ensino aprendizagem. As coordenadoras dispensam muito tempo na repreensão dos alunos e alunas, sendo, portanto a indisciplina um dos graves problemas que a escola enfrenta. Neste caso, segundo alguns professores, inviabiliza a atuação pedagógica.

Estes educadores ressaltaram outras dificuldades que comprometem as ações da coordenação no processo ensino-aprendizagem: sobrecarga de trabalho com atividades triviais que poderiam ser delegadas a outros funcionários (atendimento à biblioteca, levar aluno ao hospital, olhar sistematicamente aluno no pátio, organizar horário, substituir professores, tomar tabuada, leituras, dando remédios para dores aqui e acolá, entre outras atividades corriqueiras); ausência de uma intencionalidade (plano de ação) norteadora das atribuições da própria coordenação; escassez de tempo destinado ao planejamento dos encontros com os professores; e, sobretudo, falta de assistência nas horas de atividades, além do atendimento a diversas solicitações.

De fato, os dados empíricos deste estudo permitem sublinhar que as coordenadoras são atropeladas por múltiplas solicitações, emergências e imprevistos. Estes fatores dificultam o desenvolvimento das atividades destinadas especificamente aos aspectos didáticos dos conteúdos escolares e à formação continuada dos educadores.

O que foi levantado nesta pesquisa junto aos professores endossa a já mencionada citação de Furlanetto (2000), que metaforiza o papel dos

coordenadores, ilustrando que estes, muitas vezes, vêm-se frontalmente distanciados das atribuições que lhes assistem.

Consumidos por circunstâncias transitórias e burocráticas, algumas coordenadoras revelam-se ambíguas. Nessa abrangência então, desqualificam-se ao desenvolverem um trabalho pedagogicamente limitado. Porém, segundo os professores, há uma das coordenadora que tem conseguido atualizar-se, e assim, apresenta melhores condições de trabalho pedagógico.

No entanto, para desencadear uma educação autônoma, requer da coordenação o intelectual crítico. Neste aspecto, é fundamental os educadores reconhecerem o caráter político da coordenação pedagógica. Demanda, portanto, rejeitar a configuração técnica, instrumental, apolítica, tendo em vista a indução da equipe pedagógica à prática educacional, cujo objetivo é contribuir para o pleno desenvolvimento do educando no exercício da cidadania.

Neste sentido, a coordenação contribui como elemento democratizador da educação e da autonomia dos professores/as, propiciando-lhes uma formação em serviço fundamentada nos conceitos teóricos críticos, alijando-os de suas práticas tradicionais e alienadas.

Repensar a prática docente em seu contexto, promove a reflexão sobre o trabalho, defendida pelos autores consultados na realização desta pesquisa: Chirstov (2000), Alarcão (2001) e (2003), Arroyo (2000), Ferreira (1998), Pimenta (2006), Fusari (2005), Placco (2005), Alves e Garcia (2004) dentre outros. Estes pesquisadores acreditam que a formação ocorre também na prática cotidiana, sendo esta a principal mediadora do processo de conhecimento adquirido.

Nesta concepção formativa, o saber descontextualizado é substituído pelo fazer reflexivo relacionando teoria e prática, que dão suporte a construção de práticas inovadoras e autônomas.

Ademais, como agente transformador, compete à coordenação mobilizar toda a equipe em função do projeto político-pedagógico, atendendo aos reais interesses dos educandos de tal forma que o currículo não se dissocie dos aspectos sócio-econômicos dos alunos/as. Pois, “quando o homem compreende sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e com

trabalho”. (FREIRE, 1986, p.30).

Por meio desta investigação, percebemos, portanto, que o trabalho da coordenação pedagógica consolida-se a partir da prática docente, e em função desta, desenvolve o pedagógico.

Conforme Alves e Garcia (2004) “é necessário acordar o educador adormecido em cada um de nós para que tenhamos claro o papel do profissional”. (p.61).

O uso do livro didático demanda um olhar especial da coordenação, haja vista os dados coletados nesta pesquisa revelarem-no o principal norteador das atividades docentes. Esta importância se justifica pela sobrecarga do trabalho dos professores/as.

Em síntese, esta ampla utilização dos livros didáticos na escola requer da coordenação uma análise criteriosa, quanto à inclusão de assuntos significativos às necessidades discentes. É interessante que os conteúdos sejam trabalhados a partir de metodologias motivadoras, a fim de promover o interesse dos alunos e estes, por consequência, não se tornem excluídos da sociedade.

Outrossim, o gosto pela leitura é um hábito a ser adquirido, sobretudo nos dias atuais, haja vista a televisão, internet, rádio representarem apelos quase irresistíveis, desviando o aluno da biblioteca, uma atividade significativamente rica e ativa. A coordenação neste caso, poderia elaborar projetos para incentivar os professores e alunos “a enamorarem-se da leitura, pois ela é no início cansativa e sempre exige empenho intelectual”. (RADICE, 1968, p.61).

No entanto, não basta apenas lançar projetos. Um dos entraves do trabalho pedagógico apontado por alguns professores/as é que a coordenação até possui excelentes idéias de projetos que abordam as reais necessidades da escola. Mas devido à escassez de tempo, não os desenvolvem.

Neste aspecto, uma das professoras entrevistadas citou como exemplo, os projetos interdisciplinares planejados na Semana Pedagógica (início do ano letivo), em que as coordenadoras conseguem envolver todos os professores/as, porém no decorso do ano não os sistematizam tampouco os acompanham, apenas aqueles professores experientes conseguem caminhar sozinhos, perdendo dessa forma, a natureza do trabalho interdisciplinar.

O coordenador/a além de intelectual é um educador político. E, seu papel demanda ações que privilegiem e incentivem a práxis pedagógica. A equipe docente espera-se da coordenação, portanto um profissionalismo crítico do contexto atual. Neste aspecto, Freire (1986), lembra que

a grande dificuldade que surge e que exige um alto sentido da responsabilidade, se baseia na preparação dos quadros de coordenadores. Não porque haja dificuldade na aprendizagem puramente técnica do procedimento. A dificuldade está na própria criação de uma nova atitude. (p.78)

Neste sentido, a coordenação requer o apoio da Secretaria de Educação comprometida com uma política de melhoria do processo educacional. Nesta abrangência, a Secretaria de Estado e a coordenação têm a incumbência de contribuir para a transformação da escola revendo seus papéis numa perspectiva dialética. Logo, capacitação de qualidade e compromisso político são indispensáveis.

Nesta pesquisa vimos as contribuições e competências da coordenação pedagógica, atribuídas por meio de Decretos da Secretaria do Estado e algumas ressaltadas por pesquisadores. Dentre eles destaca-se a de Placco e Almeida (2005. p. 21-26).

- Promover um trabalho de coordenação em conexão com a organização/gestão escolar;
- Realizar um trabalho coletivo, integrado com os atores escolares;
- Mediar à competência docente;
- Desvelar a sincronicidade do professor e torná-la consciente;
- Investir na formação continuada do professor na própria escola;
- Incentivar práticas curriculares inovadoras;
- Estabelecer parceria com o aluno: incluí-lo no processo de planejamento do trabalho docente;
- Criar oportunidade para o professor integrar sua pessoa à escola;
- Procurar atender às necessidades reveladas pelo desejo do professor;
- Estabelecer parceria de trabalho com o professor;
- Propiciar situações desafiadoras para o professor

Tendo em vista uma educação transformadora, não é possível desabrochá-la apenas mediante pesquisas e determinações legais, porquanto são produtos de ações concretas do cotidiano escolar. Fundamental se torna que a coordenação envolva todos os educadores nas discussões e na implementação de projetos.

Dessa forma, uma coordenação que sonha com um crítico projeto de ensino-aprendizagem, requer ações docentes que não privilegiem a manutenção das desigualdades e sim, contribuam para uma educação comprometida com os interesses da maioria.

Nessa abrangência, acentuamos a necessidade da coordenação pedagógica entrever além dos muros da escola, percebendo os conflitos da comunidade que se refletem na dinâmica escolar.

Para finalizar reiteramos que foi possível perceber, com base nos dados coletados e autores estudados nesta pesquisa, que à medida que a coordenação pedagógica for promovendo o debate pedagógico com mais intensidade junto ao coletivo da escola, sobretudo por meio da formação continuada, os problemas disciplinares que tem tomado grande parte do tempo dos/as coordenadores/as vão sendo superados por meio de um processo ensino e aprendizagem mais dinâmico, comprometido, crítico e significativo para alunos e professores.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Angela da S. *et al.* Diretrizes curriculares do curso de pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 96 – Especial, p. 819-842, out. 2006. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> . Acessado em 2/01/2007.

ALARCÃO, Isabel; TAVARES, José. **Supervisão da Prática Pedagógica**: Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem. 2 ed.Coimbra: Almedina, 2003.

ALVES, Ruben. **A Alegria de Ensinar**. 5 ed. Campinas: Papirus, 2002.

ALVES, Nilda. **Educação e Supervisão**: o trabalho coletivo na escola. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

ALVES, Nilda.; GARCIA, Regina.Leite. **O fazer e o pensar dos Supervisores e Orientadores Educacionais**. São Paulo: Loyola, 2004.

ANASTASIOU, L.G.C; ALVES, L.P. (Orgs). **Processos de ensinagem na universidade. Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. Joinville/SC: UNIVILLE, 2003.

ARANHA, Maria Lucia de Arruda & MARTINS, Maria Helena Pires. **Temas de Filosofia**. 2 ed. São Paulo: Moderna, 2002

ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre**: Imagens e auto-imagens. Petrópolis: Vozes, 2000.

AQUINO. Júlio Groppa **Indisciplina na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996

BEILLEROT, Jacques. **A sociedade pedagógica**. Porto: Rés, 1995.

BITTAR, Marisa. **Estado, Educação e Transição Democrática em Mato Grosso do Sul**. Campo Grande. UFMS, 1998.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, Pedagogos e Formação de Professores**. 6 ed. Campinas: Papirus, 2006.

CAMPESTRINI, Hildebrando; GUIMARÃES, Acyr Vaz. **História de Mato Grosso do Sul**. Campo Grande: Brasília, 1991

CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. Educação Continuada: função essencial do coordenador pedagógico. In: GUIMARÃES, Ana Archangelo. *et al.* **O coordenador pedagógico e a educação continuada**. 4 ed., São Paulo: Loyola, 2000. p. 9-12

CORREA, Julian; SOUSA, José Vieira. Projeto Pedagógico: a autonomia construída no cotidiano da escola. In. VIEIRA, Sofia Lerche (Org) **Gestão da Escola: Desafios a Enfrentar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 47-49.

FARIA, Ana Lúcia. G. **Ideologia no livro didático**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 1986

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Tecnologia Educacional e o profissional no Brasil: sua formação e a possibilidade de construção de uma cultura humana. **Revista Tecnologia Educacional**. Ano XXVI, v. 26, n.141, abr/mai/jun, 1998.

_____. O trabalho e a formação dos profissionais da educação: priorizando finalidades com autodeterminação. In. AGUIAR, Márcia Ângela da S. e FERREIRA, Naura Syria Gaspareto. **Para onde vão a Orientação e a Supervisão Educacional?**. Campinas, SP: Papyrus, 2002. p.15-46.

FERREIRO, Emília. **Com todas as letras**. São Paulo: Cortez, 1993.

FREIRE, Paulo, Educação e Mudança. 11.ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1986

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987

_____. **A Educação na Cidade**. 5 edição. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 16 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FORMOSINHO, Júlio Oliveira; KISHIMATO, Tizuko Morchida (orgs). **A Formação em contexto: uma estratégia de integração**. São Paulo: Pioneira, 2002.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Para um currículo de formação de pedagogos: indicativos. In: PIMENTA, S. G. (org) **Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectiva**. São Paulo: Cortez, 2006. p.99-128

FRANCO, Maria Laura. P. Barbosa. **Por que o conflito entre tendências metodológicas não é falso**. Caderno de Pesquisa: São Paulo, 1998

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os Delírios da razão: Crise do capital e Metaforose conceitual no campo Educacional. In. GENTILI, P. **Pedagogia da exclusão: Crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995. p.77-108

FURLANETTO Ecleide Cunico. O papel do Coordenador Pedagógico na Formação Continua do Professor: Dimensões interdisciplinares e simbólicas in: QUELUZ, Ana Gracinda (Org) **Interdisciplinaridade Formação de profissionais da Educação**. São Paulo: Pioneira, 2000.

p.31-43

FUSARI, José Cerchi. Formação Contínua de Educadores na Escola e em outras Situações. In. CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. et all. **O Coordenador Pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Loyola, 2005. p.17-24.

GADOTTI, Moacir. **Educação e Poder: introdução à pedagogia do conflito**. São Paulo: Cortez, 1980.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio. **Autonomia da Escola: princípios e propostas**. São Paulo: Cortez, 1997.

GENTILI, Pablo. **Pedagogia da exclusão: Crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

GENTILI, P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In. SILVA, Tomaz Tadeu; GENTILI, Pablo. **Escola S.A: quem ganha e quem perde no Mercado educacional do neoliberalismo**. 2ª ed. Brasília: CNTE, 1999. p.9-49

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre. Artes Médicas, 1997

GRAMSCI. **A concepção dialética da História**. 10 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

GRINSPUN, Mirian Paura S.Zippin. **Supervisão e orientação educacional: perspectivas de integração na escola**. São Paulo: Cortez, 2006.

JUNIOR, Celestino Alves da Silva e RANGEL. Mary (Orgs). **Nove Olhares sobre a supervisão**. Campinas: Papirus, 1997

KONDER, Leandro. **O futuro da Filosofia da Práxis: o pensamento de Marx no século XXI**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** 8 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. Que destino os educadores darão à Pedagogia? In. PIMENTA. S. G. **Pedagogia, Ciência da Educação?** São Paulo: Cortez, 2006.p. 107-134

LIBÂNEO José Carlos.; PIMENTA Garrido Selma. Formação dos profissionais da educação: visão crítica e perspectivas de mudança. In: PIMENTA, Selma Garrido. (org) **Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectiva**. São Paulo: Cortez, 2006. p.11-58

LOURO, Lopes Guacira. A escola e a pluralidade dos tempos e espaços. In. COSTA, Marisa Vorraber (org). **Escola Básica na virada do século: Cultura, Política e Currículo**. 3.ed. São Paulo: 2002. p.119-129

LUZIO, NÉLI CORREA, **Desvio Funcional da Supervisão Escolar com Reflexos na**

Formação em Serviço dos Professores: Caso de Mato Grosso do Sul. Sul (Mestrado em Educação) – Universidade Dom Bosco, 1998.

MACHADO, Vera Lúcia de Carvalho; MARAFON, Maria Rosa Cavalheiro. **Contribuição do Pedagogo e da Pedagogia para Educação Escolar:** pesquisa e crítica. Campinas-SP: Alínea, 2005.

MAIA, Graziela Zambão Abdian .Contexto Atual, Gestão e Qualidade de Ensino. In. MACHADO, Lourdes Marcelino (coord); MAIA, Graziela Zambão Aabdian (org) **Administração e Supervisão Escolar:** questões para o novo milênio. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003. p. 83-91.

MARAFON, Maria Rosa Cavalheiro. **Pedagogia Crítica:** uma metodologia na construção do conhecimento. Petrópolis-RJ: Vozes, 2001.

MAZZOTTI, Marlene Adorni. **O livro didático como categoria de investigação da realidade escolar.** Dissertação (Mestrado em Educação): Universidade de São Carlos (SP), 1986.

MIZIARA, Leni Ap. Souto, QUEIROZ, Irany Nunes. O Coordenador Pedagógico em redefinição: quem e para quem sou eu? In: **Caminhos da Diversidade: Desafios e Perspectivas:** Anais do II Simpósio Científico Cultural., Paranaíba-MS, 3 a 7 de julho de 2005. Campo Grande: UNIDERP, 2006. p.235 a 245.

MELLO Guiomar Namó de. **Cidadania e competitividade:** desafios educacionais para o terceiro milênio. São Paulo: Cortez, 1997.

MELO, M.T.L. Programas oficiais para a formação dos professores da educação básica. **Revista Educação & Sociedade.** Campinas: Cedes, ano XX, n.68/ Especial, dez.1999.

MINAYO, Maria Cecília S. (Org). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 23 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

NÓVOA, Antonio. **Os professores e a sua profissão.** Lisboa: Dom Quixote 3 ed. 1997

_____. **Profissão Professor.** Portugal: Porto Editora, 2 ed. 1995

_____. **Vida de professores.** Porto: Porto, 1995

_____. Professor se forma na escola. **Nova Escola** nº 142 (maio). São Paulo: Abril Cultural, 2001.

OLIVEIRA, Maria Izete. **Indisciplina escolar:** determinantes, conseqüências e ações. Brasília: Líber livro, 2005.

ORSOLON. Luzia Angelino Marino. O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola. In. ALMEIDA, Laurinda Ramalho, PLACO, Vera Maria Nigro de Souza. **O Coordenador pedagógico e o espaço de mudança.** 4 ed.. São Paulo: Loyola, 2001. p.17-26

PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento dialógico**: como construir o projeto político-pedagógico da escola. São Paulo, Cortez, 2001.

PARO, Vitor Henrique. O princípio da gestão escolar democrática no contexto da LDB. **Revista brasileira de política e administração da educação**. Porto Alegre, v.14, n2, p.243-251, jul/dez.1998.

_____. **Administração Escolar**: Introdução Crítica. São Paulo:Cortez, 2005

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000

PIMENTA, Selma Garrido. (org) **Pedagogia e Pedagogos**: caminhos e perspectiva. São Paulo: Cortez, 2006.

PINTO, Umberto de Andrade. O pedagogo escolar: avançando no debate a partir da experiência desenvolvida nos cursos de Complementação Pedagógica. In. PIMENTA. S.G. **Pedagogia e Pedagogos**: caminhos e perspectiva. São Paulo: Cortez, 2006. p.153-198

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SILVA, Sylvia Helena Souza da Silva. A formação do professor: reflexões, desafios, perspectivas. In: BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; CHRISTOV, Luiz Helena da Silva (Orgs.). **O Coordenador pedagógico e a formação docente**. 6 ed. São Paulo: Loyola, 2005. p.25-32

RADICE, Lucio Lombardo. **Educação e revolução**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968

RAMOS, Inajara Vargas. **Coordenação Pedagógica**: a ressignificação de um espaço permeado pelo fazer, saber e aprender (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2002.

RANGEL, Mary. **Supervisão pedagógica**: princípios e práticas. Campinas: papyrus, 2001

_____. **Supervisão Pedagógica**: Um modelo. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 1988.

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

_____. SUPERVISÃO: Do Sonho à Ação – uma prática em transformação in: FERREIRA, Naura Siyria Carapeto (Org) **Supervisão Educacional por uma Escola de Qualidade**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 1999.

SACRISTÁN, José Gimeno. Reformas Educacionais: utopia, retórica e prática. In. GENTILI, Pablo. **Escola S.A**: Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE, 1999.p. 50-74

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. São Paulo. Cortez, Autores Associados, 1986

_____. A Supervisão Educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela

mediação da idéia. In. FERREIRA. NAURA. S.C. (Org) **Supervisão Escolar para uma escola de qualidade**. São Paulo: Cortez 2000.

_____. **Educação Brasileira: estruturas e sistema**. 8.ed. Campinas: Associados, 2000

SCHIMIED-KOWARZIK, W. **Pedagogia Dialética**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

SILVA. Carmem Silvia Bissolli da. **Reforma Universitária e o Curso de Pedagogia: determinações e limites**. Didática- **Revista Científica da UNESP**- São Paulo, v. 24, p. 31 - 45, 1988.

_____. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade**. São Paulo: Autores Associados, 1999.

SILVA, Naura Syria F. Coorea. **Supervisão Educacional: uma reflexão crítica**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1982

SILVA, Tereza Roserley Neubauer da. Algumas reflexões sobre os especialistas de ensino e a divisão técnica do trabalho na escola. **Cadernos Cedes**. São Paulo, n. 6, p.5, 1982.

SOARES, Magda. **Livro didático contra ou a favor?** Disponível em: <http://www.colegiosaofrancisco.com.br/alfa/artigos/livro-didatico-contra-ou-a-favor.php>, acessado em 13/08/2007

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Rio de Janeiro: Vozes, 5. ed. 2005.

TORRES, Carlos Alberto. Estado, privatização e política educacional: elementos para uma crítica do neoliberalismo. In. GENTILI. Pablo. **Pedagogia da Exclusão**. Petrópolis: Vozes, 1995. p.109-136

VARELA, Júlia. Categorias espaço-temporais e socialização escolar: do individualismo ao narcisismo. In: COSTA, Marisa Vorraber. **Escola básica na virada do século**. Cultura, política e currículo. Porto Alegre: FAGED/UFRGS. 1995. p. 37 – 56.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Planejamento: Projeto de ensino-aprendizagem e o projeto político-pedagógico**. 16 ed. São Paulo: Libertad, 2006.

VEIGA, Ilma PassosAlencastro. Escola: **Espaço do Projeto Político Pedagógico**. Campinas: Papirus, 1998.

VIAN, Eni. **A história dos Especialistas de Educação: Contribuição ao Estudo da Coordenação Pedagógica de Mato Grosso do Sul (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos**. São Carlos: UFSCar, 2002.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WEISZ, Telma. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2002.

DOCUMENTOS: LEIS, DECRETOS, OFÍCIOS, RESOLUÇÕES E PLANOS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Lei nº. 4024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa Diretrizes de Educação Nacional. Brasília: Senado, 1961

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Lei nº. 5692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus. Brasília: Senado, 1971

_____. Ministério da Educação e Cultura. Lei nº. 9394/96 Fixa de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasília: Senado, 1996

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia**. Brasília: Parecer CNE/CP n. 5, 2005.

_____. Parecer CNE/CP nº. 3/2006. Brasília: **Conselho Nacional de Educação**, 2006.

_____. Resolução CNE/CP nº. 01/2006. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2006.
MATO GROSSO. **Lei Complementar nº. 31**, de 11 de outubro de 1977. Cria o Estado de Mato Grosso do Sul e dá outras providências. Cuiabá, 1977.

MATO GROSSO DO SUL .Lei nº. 55, de 18 de janeiro de 1980. Dispõe sobre o Plano de Classificação de Cargos e Empregos, Quadro Permanente e Sistema de Retribuição do Pessoal Civil do Poder Executivo. **Diário Oficial do Estado**, Campo Grande, ano 2, n.262, suplemento nº. 2

_____. Secretaria Estadual de Educação. Lei Complementar nº. 35, de 12 de janeiro de 1988. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Estadual de Mato Grosso do Sul.

_____. Secretaria Estadual de Educação. **Lei nº. 1102**, de 10 de outubro de 1990. Dispõe sobre o Estatuto dos Funcionários Públicos Civis do Estado de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, novembro de 1998.

_____. Secretaria Estadual de Educação **Lei Complementar nº. 087**, de 31 de janeiro de 2000. Dispõe sobre o Estatuto dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso do Sul.

_____. Secretaria Estadual de Educação. Decreto nº. 5051, de 11 de abril de 1989. Dispõe sobre o quantitativo de cargos e os critérios de lotação para o Serviço de Orientação Educacional. **Diário Oficial do Estado**, Campo Grande, n. 2536, 12 abr.p. 4.

_____. Secretaria Estadual de Educação. Decreto nº. 5721, de 5 de dezembro de 1990. Cria o Serviço de Supervisão Escolar no âmbito da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. **Diário Oficial do Estado**, Campo Grande, n.2946, 6 dez. p.2

_____. Secretaria Estadual de Educação. Decreto nº. 5868, de 17 de abril de 1991. Dispõe sobre a Estrutura Básica das Unidades Escolares da Rede Estadual de Ensino. **Diário Oficial do Estado**, Campo Grande, n. 3.033, 18 abr.p. 2.

_____. Secretaria Estadual de Educação. Decreto nº. 8273, de 7 de junho de 1995. Altera a

redação do Decreto 5868, de 17 de abril de 1991. **Diário Oficial do Estado**, Campo Grande, n. 4052, 8 jun. p.1

_____. Secretaria Estadual de Educação. Decreto nº 10.540. Campo Grande (MS): SED, 2001.

_____. Secretaria Estadual de Educação. **I Plano Estadual de Educação**. Campo Grande, 1981 -1983.

_____. Secretaria Estadual de Educação. **II Plano Estadual de Educação**. Campo Grande, 1985 -1987.

_____. Secretaria Estadual de Educação. **III Plano Estadual de Educação**. Campo Grande, 1988 -1991.

_____. Secretaria Estadual de Educação. Proposta de educação do governo popular de Mato Grosso do Sul. **Escola Guaicuru**: vivendo uma nova lição. Campo Grande,2000

ENTREVISTAS

Aparecida Fátima Garcia da Silva – Paranaíba –MS – 1/02/2007; 6/03/2007.

Professor Especialista Sebastião Garcia Serafin – Presidente do SINTED (Associação dos Trabalhadores em Educação) – Paranaíba – 7/03/2007

Professora Especialista Janete Martins Brandão – Exerceu a função de Chefe Agencia de Educação e Atual Secretária do SINTED

Professor Dr. João Luiz Gasparin – Graduado em Filosofia e Letras, fez mestrado e doutorado na PUC – São Paulo. Autor de vários artigos e livros.

ANEXOS

ANEXO 1 – DECRETO N° 5868 DE 16 DE ABRIL DE 1991. Transcrito do Diário Oficial do Estado de 16 de abril de 1991.

PODER EXECUTIVO

Decreto N° 5868, de 16 de abril de 1991.

Dispõe sobre a estrutura básica das Unidades Escolares da Rede Estadual de Ensino e dá outras providências.

O Governador do Estado de Mato Grosso do Sul, no uso de suas atribuições legais, DECRETA:

CAPÍTULO I

Das Unidades Escolares e seus fins

Art.1º - As Unidades Escolares da Rede Estadual de Ensino têm por finalidade:

- a) ministrar o ensino nos seus diversos graus, dentro das normas técnicas e pedagógicas fixadas pela legislação em vigor, consoante a realidade social e econômica em que se encontram inseridas;
- b) proporcionar aos professores, nelas lotados, as técnicas e conhecimentos científicos para o aparelhamento profissional dos mesmos e sua constante atualização pedagógica;
- c) auxiliar as famílias dos alunos, nelas matriculados, na orientação de seus filhos e na integração social das crianças e dos jovens, caracterizando-se como estabelecimentos de ensino verdadeiramente integrados na comunidade;
- d) proporcionar a melhoria qualitativa dos seus professores, atuando como núcleos experimentais de novas metodologias de ensino;
- e) exercer influência renovadora sobre as instituições educacionais periféricas quer sejam públicas, quer sejam privadas;
- f) aproveitar a eventual capacidade ociosa em atividades educacionais que objetivem a integração da Unidade Escolar com a comunidade, visando a difusão cultural, bem como outras atividades afins;
- g) incentivar a criação de Associações de Pais e Grêmios Estudantis, como forma de integração da Unidade Escolar com a comunidade.

CAPÍTULO II

Da Constituição das Unidades Escolares

Art.2º - As Unidades Escolares serão constituídas de unidades de ensino, unidades administrativas e unidades pedagógicas.

Parágrafo Único – As Unidades Escolares nelas ministradas, são constituídas pelos cursos que lhes darão os nomes.

Art.3º - Nas Unidades Escolares os cursos serão implantados de conformidade com as disponibilidades físicas dos prédios, dos recursos humanos existentes e das necessidades da comunidade.

Art.4º - Resolução do Secretário de Estado de Educação estabelecerá a classificação das Unidades Escolares, bem como aquelas consideradas de difícil acesso e provimento.

Parágrafo Único – Para fins dessa classificação, serão levados em consideração os critérios referentes a número de alunos matriculados, cursos ministrados, espaço físico e turnos de funcionamento.

CAPÍTULO III

Da Organização das Unidades Escolares

SEÇÃO I

Da Unidade Escolar

Art.5º - As Unidades Escolares serão composta de:

- a) Colegiado Escolar;
- b) Direção;
- c) Coordenação Pedagógica;
- d) Secretaria.

Art.6º - Cada Unidade Escolar elaborará seu próprio Regimento Escolar, sob a coordenação do Colegiado Escolar, com observância do disposto neste Decreto, nas orientações complementares da Secretaria de Educação e na legislação em vigor.

Parágrafo Único – Todas as Unidades Escolares deverão estar com os seus respectivos Regimentos aprovados até o final do ano letivo de 1991.

Art.7º - O Regimento deverá dispor sobre a competência dos órgãos, forma de organização e funcionamento, bem como sobre a organização dos cursos ministrados na Unidade Escolar.

Art.8º - A coordenação, supervisão e acompanhamento das atividades das Unidades Escolares ficará sob a responsabilidade da Coordenadoria Geral da Educação, da Secretaria de Educação, no tocante às questões didático-pedagógicas e de acompanhamento da vida escolar dos alunos; e da Diretoria de Administração, da mesma Secretaria, no tocante às questões patrimoniais e de pessoal.

Parágrafo Único – Essas atividades deverão ser exercidas preferencialmente através dos órgãos setoriais nas Agências de Educação.

SEÇÃO II

Do Colegiado Escolar

Art.9º - Cada Unidade Escolar contará com um Colegiado Escolar, órgão de natureza deliberativa, responsável pelas ações de coordenação e avaliação das atividades administrativas e pedagógicas da Unidade Escolar.

Art.10º - O Colegiado será integrado por:

- a) o Diretor da Unidade Escolar, na qualidade de membro nato e Secretário Executivo;
- b) até 03 (três) representantes de Coordenação Pedagógica;
- c) até 03 (três) representantes dos pais;
- d) até 03 (três) representantes dos alunos;
- e) até 03 (três) representantes dos professores;
- f) até 03 (três) representantes dos funcionários administrativos;

Parágrafo 1º - Os representantes deverão ser eleitos pelas respectivas categorias para um mandato de 02 (dois) anos, sendo permitida reeleição.

Parágrafo 2º - O Regimento Interno da Unidade Escolar deverá dispor sobre a quantidade de representantes de cada segmento, respeitados os limites estabelecidos neste Decreto, bem como os critérios para a eleição dos mesmos, devendo ser mantida sempre a paridade entre as várias representações.

Parágrafo 3º - O Colegiado Escolar será presidido por um dos seus integrantes, excetuando-se o Diretor da Unidade Escolar, eleito entre os integrantes do Colegiado para um mandato de 2 (dois) anos.

Parágrafo 4º - O critério para a eleição de Presidente do Colegiado deverá ser definido no Regimento Interno da Unidade Escolar.

Art. 11 – À Secretaria de Educação reserva-se o poder de destituir o Colegiado Escolar, nos casos em que, comprovadamente, mediante a sindicância, o referido órgão deixar de cumprir suas finalidades ou agir de forma que contrarie a legislação em vigor.

Parágrafo 1º - Instalada sindicância o Secretário Estadual de Educação, suspenderá o mandato dos integrantes do Colegiado e indicará um interventor para a Direção da Unidade Escolar e apuração das irregularidades.

Parágrafo 2º - Concluída a sindicância e constatada a veracidade dos fatos denunciados, o Secretário de Estado de Educação examinará a gravidade dos mesmos e poderá, se assim entender como conveniente, expedir ato dissolvendo o Colegiado Escolar e convocando eleições de novos membros, que cumprirão o restante do mandato.

Parágrafo 3º - Nessas eleições não poderão concorrer integrantes do Colegiado destituído, indicados no processo de sindicância cuja culpabilidade tenha sido comprovada.

SEÇÃO III

Da Direção

Art. 12 – Cada unidade contará com 01 (um) Diretor, que exercerá a função de Coordenador Geral das atividades administrativas da escola.

Parágrafo Único – No tocante às atividades de natureza didático-pedagógicas, o Diretor atuará em articulação com a Coordenação Pedagógica da Unidade Escolar, articulação essa que será regulamentada no Regimento da escola.

Art. 13 – O Diretor será eleito, de forma a ser regulamentado por ato do Secretário de Estado e Educação, para um mandato de 02 (dois) anos.

Parágrafo 1º - Nessa eleição será garantida a participação de pais, professores funcionários e alunos.

Parágrafo 2º - poderão concorrer à eleição de que trata este artigo os membros do Grupo Magistério, os detentores de cargos de provimento efetivo, lotados no estabelecimento de ensino.

Parágrafo 3º - uma vez designado para exercer a função de Diretor, o membro do magistério perceberá seus vencimentos de conformidade com o disposto no Estatuto do Magistério.

Parágrafo 4º - A designação e a dispensa do Diretor dar-se-á através de ato de Secretário de Estado de Educação.

Art. 14 – uma vez designado para exercer a função de Diretor. A vacância

da função dar-se-á em razão da conclusão do mandato, de dispensa, a pedido ou por indicação do Colégio Escolar, em razão de transgressão disciplinar grave ou na conduta profissional, apurada mediante a sindicância, que será conduzida pelo referido Colegiado, na qual seja assegurada ampla defesa.

SEÇÃO IV

Da Coordenação Pedagógica.

Art.15 – Cada Unidade Escolar contará com uma Coordenação Pedagógica, que coordenará as atividades pedagógicas da Escola, em articulação com o seu Diretor.

Art.16 – A Coordenação constituída por um Coordenador Pedagógico para cada turno de funcionamento da Unidade Escolar.

Parágrafo Único – O Secretário de Estado de Educação disporá sobre as Unidades Escolares que poderão contar com mais de um Coordenador Pedagógico por turno.

Art.17 – Os Coordenadores Pedagógicos atuarão de forma articulada, objetivando a coordenação do processo decisório das ações pedagógicas da Unidade Escolar de modo a propiciar condições de integração dos turnos de funcionamento da escola, garantindo unidade de trabalho.

Art.18 – Para o exercício da função de Coordenador Pedagógico, o membro do magistério deverá ser detentor de cargo de Especialista de Educação, com habilitação em Supervisão Escolar ou Orientação Educacional.

Art.19 – A lotação na função de Coordenador Pedagógico ocorrerá em razão de Processo de Redistribuição e lotação, para o preenchimento de vagas, convocados os ocupantes de cargos de Especialista de Educação, necessários para suprir as funções, através de concurso de remoção, por permuta ou remoção “ex-offício”.

Parágrafo Único – A primeira lotação de Coordenadores Pedagógicos, destinada a adequar a atual estrutura às disposições deste Decreto, ocorrerá de conformidade com as disposições transitórias deste instrumento.

Art.20 – A vacância da função de Coordenador Pedagógico dar-se-á em razão da aposentadoria ou falecimento do titular, exoneração do cargo efetivo, remoção, ou por indicação do Colegiado Escolar, em razão de transgressão disciplinar grave ou má conduta profissional, apurada mediante sindicância a ser conduzida por aquele Colegiado na qual seja assegurada ampla defesa.

Art.21 – A designação e a dispensa da função de Coordenador Pedagógico dar-se-á através de ato do Secretário de Estado de Educação.

Art.22 – O ato de designação mencionará o(s) turno(s) nos quais o

Coordenador Pedagógico atuará.

Art.22 – Na hipótese do membro do magistério deter, além do cargo de Especialista de Educação, o cargo do professor, poderá vir a ser designado para exercer esse cargo na mesma Unidade Escolar, se ali houver vaga.

SEÇÃO V

Da Secretária

Art.24 – Cada Unidade Escolar contará com uma Secretária encarregada de todos os trabalhos pertinentes à vida escolar dos alunos, arquivamento e correspondência geral da Escola.

Art.25 – Competente ao Colegiado Escolar:

- a) coordenar a elaboração do Plano Global da Escola;
- b) coordenar a elaboração do Regimento Escolar;
- c) promover os meios de integração da Unidade Escolar com a comunidade;
- d) deliberar sobre todos os assuntos pertinentes à Unidade Escolar, observando o disposto na legislação em vigor;
- e) avaliar sobre a necessidade de instalação de novos cursos na Unidade Escolar;
- f) promover, pelos meios ao seu alcance o aumento da eficiência na Unidade Escolar, em todos os setores e atividades;
- g) sugerir medidas de interesse para o ensino em geral e para a Unidade Escolar em particular;
- h) indicar membro do magistério para substituir o diretor da Escola em suas faltas e impedimentos;
- i) indicar as substituições do Diretor e dos Coordenadores Pedagógicos, na forma indicada nos artigos 14 e 20, deste Decreto;
- j) emitir parecer sobre as transgressões disciplinares de integrantes dos corpos docente, discente e administrativo;
- k) apreciar a execução financeira e as prestações de contas dos recursos geridos pelo Diretor da Unidade Escolar;
- l) garantir a execução das determinações administrativas emanadas do órgão central da Secretaria de Educação, do Conselho Estadual de Educação e da

Agência de Educação.

Art.26 – São atribuições do Diretor da Unidade Escolar:

- a) representar a Unidade Escolar;
- b) integrar o Colegiado Escolar, na condição de seu Secretário-Executivo;
- c) coordenar as atividades administrativas da Unidade Escolar, consoante as orientações emanadas do Colegiado Escolar;
- d) zelar pela fiel execução dos regulamentos e do regimento da Unidade Escolar;
- e) decidir sobre as transgressões disciplinares dos alunos, ouvida a Coordenação Pedagógica;
- f) submeter à apreciação do Colegiado Escolar as transgressões dos integrantes do corpo docente e administrativo e as faltas graves dos alunos;
- g) executar as determinações administrativas emanadas do órgão central da Secretaria de Educação, do Conselho Estadual de Educação e da Agência de Educação;
- h) conceder férias regulamentares aos funcionários lotados na Unidade Escolar;
- i) determinar a abertura e o encerramento dos termos de inscrição e matrícula dos alunos, em articulação com a Coordenação Pedagógica;
- j) exercer outras atividades administrativas que lhe forem delegadas;

Art.27 – São atribuições do Coordenador Pedagógico:

- a) coordenar as atividades pedagógicas da Unidade Escolar;
- b) participar das decisões sobre as transgressões disciplinares dos alunos;
- c) coordenar e incentivar o processo pedagógico de forma articulada com diretrizes educacionais da Secretaria de Educação, Conselho Estadual e Agência de Educação e com os avanços da pesquisa desenvolvida na área educacional;
- d) organizar, acompanhar e avaliar a execução do processo pedagógico, do horário, do calendário escolar e dos planos de ensino, em articulação com o Diretor da Unidade Escolar;
- e) garantir a unidade do processo de planejar e executar as atividades circulares, criando condições para que haja participação efetiva de toda a

equipe, unificada em torno dos objetivos da Unidade Escolar e diversificada em função das características específicas das diversas áreas de trabalho;

f) assessorar o professor técnica e pedagogicamente, de forma a adequar o seu trabalho aos objetivos da Unidade Escolar e aos afins da educação;

g) assistir os professores e alunos em seus problemas de relacionamento que estejam interferindo no processo ensino-aprendizagem;

h) propiciar condições de atendimento aos educandos que apresentem necessidades especiais;

i) criar condições para leitura e estudos sistemáticos, individual e em grupo, bem como estimular a realização de experimentos inovadores das diversas áreas do conhecimento;

j) criar, ao nível de Unidade Escolar, mecanismos efetivos de combate à evasão e à repetência;

k) desempenhar outras atribuições que lhe forem delegadas.

Art.28 – Na hipótese de o Diretor da Unidade Escolar se encontrar ausente, o Coordenador Pedagógico receberá e atenderá as questões de ordem administrativa e procederá o seu encaminhamento ao titular da função.

CAPÍTULO IV

Do Patrimônio e do Regime Financeiro

Art.29 – O diretor da Unidade Escolar responde pelos bens e recursos financeiros recebidos da Secretaria de Educação, das eventuais doações e dos demais recursos destinados à Unidade Escolar, bem como pela movimentação bancária dos suprimentos de fundos.

Parágrafo Único – O Diretor deverá submeter à apreciação do Colegiado Escolar, balancete mensal dos recursos da Unidade Escolar, sem prejuízo de outras obrigações legais sobre o assunto.

CAPÍTULO V

Do Corpo Docente e do Corpo Discente

Art. 30 – O Corpo Docente de cada Unidade Escolar será constituído pelos professores ali lotados.

Art. 31 – O Corpo Discente será constituído pelos alunos regularmente matriculados na Unidade Escolar.

CAPÍTULO VI

Do Corpo Administrativo

Art. 32 – Cada Unidade Escolar contará com um corpo próprio de funcionário, cujo quantitativo será fixado por ato do Secretário de Educação, consoante o tipo em que for ela classificada.

Art. 33 – Caberá ao Diretor da Escola promover a distribuição do pessoal administrativo para atendimento dos diversos turnos de funcionamento da Unidade Escolar.

CAPÍTULO VII

Das Disposições Gerais

Art. 34 – A duração de cada turno de trabalho do Especialista de Educação, designado para exercer a função de Coordenador Pedagógico, será de 06 (seis) horas diárias, perfazendo um total de 30 (trinta) horas semanais, equivalentes à carga horária de seu cargo, que é de 36 (trinta e seis) horas-aula, consoante o disposto no Estatuto do Magistério.

Art. 35 – O Diretor da escola cumprirá carga horária semanal de 40 (quarenta) horas, consoante o disposto no Estatuto do Magistério, sendo 08 (oito) horas diárias, carga horária essa que deverá ser distribuída de forma que o mesmo esteja presente, diariamente, em todos os turnos de funcionamento da Unidade Escolar.

Art. 36 – A Secretaria de Educação organizará, anualmente, no mês de dezembro, concurso de remoção para suprir as vagas nas Coordenações Pedagógicas das Unidades Escolares.

Art. 37 – No caso das Unidades Escolares que vierem a funcionar excepcionalmente com turnos intermediários, os integrantes da Coordenação Pedagógica articular-se-ão de forma que esses turnos sejam sempre atendidos por um dos Coordenadores Pedagógicos.

Art. 38 – As Unidades Escolares consideradas especiais terão suas respectivas estruturas definidas em regulamentação específica, para cada caso, a qual disporá ainda, sobre a forma de lotação dos responsáveis pelas funções administrativas e pedagógicas, bem como sobre a forma de elaboração de seus respectivos regimentos.

CAPÍTULO VIII

Das Disposições Transitórias

Art. 39 – A primeira lotação dos Especialistas de Educação, para suprir as vagas de Coordenador Pedagógico das Unidades Escolares será feita mediante Processo de Redistribuição e Lotação para escolha de vagas, ao qual deverão concorrer todos os Especialistas de Educação lotados nas unidades escolares da Rede Estadual de Ensino.

Parágrafo Único – Os Especialistas de Educação detentores unicamente das habilitações em Administração Escolar ou Inspeção Escolar deverão inscrever-se, porém serão aproveitados em funções compatíveis com suas respectivas habilitações.

Art. 40 – O Processo de Reabilitação e Lotação deverá ser realizado em 03 (três) etapas, sendo:

I – a primeira, a nível da Unidade Escolar, onde concorrerão os Especialistas de Educação ali lotados até a data da publicação deste Decreto;

II – a segunda, a nível municipal, onde concorrerão os Especialistas de Educação lotados no município para suprir as vagas remanescentes da primeira etapa;

III – a terceira, a nível estadual, onde concorrerão os Especialistas de Educação não incluídos nas etapas anteriores, para preenchimento das vagas restantes.

Art. 41 – Uma vez escolhida a vaga, o Especialista de Educação será lotado, através de ato do Secretário de Estado de Educação, ficando qualquer alteração, dessa lotação, submetida à forma estabelecida no artigo 20, deste Decreto.

Art. 42 – Os Especialistas de Educação, atualmente lotados no Órgão Central da Secretaria de Educação, no Conselho Estadual de Educação e nas Agências Regionais de Educação, bem como os cedidos a qualquer título e os que se encontrem afastados de suas funções, não deverão concorrer ao referido processo, salvo os que, não lotados, ali exerçam cargo em comissão ou função gratificada.

Parágrafo Único – Os que conservam sua vaga na unidade de origem concorrerão a partir da primeira etapa e os demais, a partir da segunda etapa do processo.

Art. 43 – Na hipótese de restarem vagas a serem preenchidas, após a lotação de todos os Especialistas de Educação, estas poderão ser ocupadas, em caráter excepcional, por professores efetivos, que responderão pela função até a lotação de um titular.

Parágrafo primeiro – O aproveitamento de professores se dará, desde que estes sejam portadores de diploma de conclusão de curso superior em Pedagogia.

Parágrafo segundo – Na hipótese prevista neste artigo, a duração de cada turno de trabalho será de 04 (quatro) horas diárias para cada cargo de 22 (vinte e duas) horas.

Parágrafo terceiro – A designação para a função de Coordenador Pedagógico dar-se-á por ato da Secretaria de Estado de Educação, mediante indicação do Colegiado Escolar do estabelecimento de ensino.

Art. 44 – Na hipótese de restarem vagas e Especialistas em Educação em Municípios diferentes, a critério da Secretaria de Educação, a lotação poderá ocorrer mediante remoção, em caráter “ex-offício”.

Art. 45 – A Secretaria de Educação expedirá o Edital que regerá o processo para lotação dos Coordenadores Pedagógicos e as normas que regerão as eleições para escolha dos Diretores, no prazo máximo de 15 (quinze) dias, a contar da data de vigência deste Decreto.

Art. 46 – Compete à Secretaria de Educação, expedir as normas que se fizerem necessárias para que os Colegiados sejam organizados em todas as

escolas.

Art. 47 – Os atuais Diretores e Diretores-Adjuntos das Unidades Escolares permanecerão no exercício de suas funções até serem designados para outras funções ou serem substituídos por novos titulares.

Art. 48 – Fica delegada a competência ao Secretário de Estado de Educação para proceder a dispensa dos atuais Diretores-Adjuntos, para fins de registro funcional e cancelamento das respectivas funções gratificadas.

Art. 49 – Fica estabelecido o seguinte cronograma, para implantação das Coordenações Pedagógicas, eleições para Diretores e eleição para constituição dos Colegiados Escolares, a contar da data de vigência deste Decreto:

I – até 40 (quarenta) dias para implantação das Coordenações Pedagógicas;

II – até 70 (setenta) dias para a realização de eleições para escolha de Diretores;

III – até 90 (noventa) dias para a implantação dos Colegiados Escolares.

Art. 50 – Os mandatos dos Diretores e dos Colegiados Escolares, eleitos no decorrer do ano letivo de 1991, encerrar-se-ão no último dia letivo do 1º semestre escolar de 1993, e dessa data em diante todos os mandatos dos Diretores, como dos Colegiados Escolares, da mesma escola, deverão ser coincidentes.

Art. 51 – Este Decreto entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Campo Grande, 16 de abril de 1991.

Pedro Pedrossian
Governador

Leocádia Aglaé Petry Leme
Secretária de Estado de Educação

ANEXO 2 – COMPETÊNCIAS DAS EQUIPES CENTRAIS

Transcrito do Guia da Supervisão da Secretaria Estadual de Educação no ano de 1990, sem publicação.

“01. Conhecer a estrutura administrativa e educacional do País e do Estado:

- Identificação da estrutura organizacional dos órgãos da administração educacional dos níveis:

a) Nacional:

- Ministério de Educação
- Conselho Federal de Educação

b) Estadual:

- Secretaria de Educação
- Conselho Estadual de Educação
- Conselho Regional de Desportos
- Agência Regional de Educação

c) Local:

- Unidades Escolares
- Unidades Desportivas

- Identificação da política educacional dos órgãos do Sistema Educacional nos níveis:

a) Nacional:

- Plano Nacional de Educação:
 - * metas
 - * campos de atuação
 - * interface da educação com outros setores

b) Estadual

- Plano de Ação da Secretaria de Educação:
 - * objetivos
 - * programas
 - * subprogramas
- Diretrizes Gerais do Ensino de Pré Escolar, 1º e 2º graus

c) Local:

- Regimento Escolar
- Plano Global da Escola
- Emissão de parecer educacional, citando embasamento legal, para:
 - * currículo
 - * matrícula
 - * organograma
 - * outros.

- Identificação de recursos materiais, estrutura física, recursos humanos e/ou procedimentos alternativos que possam contribuir para a melhoria do processo

educacional.

02. Conhecer, cumprir e zelar pela aplicação da legislação emanada dos órgãos normativos do Sistema Educacional:

- Conhecimento de instrumentos legais básicos>
 - * Constituição da República Federativa do Brasil;
 - * Constituição do Estado de Mato Grosso do Sul;
 - * Legislação que rege a educação brasileira:
 - Lei 4.024/61
 - Lei 5.540/68
 - Lei 5.692/71
 - Lei 7.044/82
 - * Principais Pareceres e Resoluções do Conselho Federal de Educação;
 - * Principais Pareceres e Deliberações do Conselho Estadual de Educação referentes ao Ensino Pré-Escolar, 1º e 2º graus, nas modalidades: regular, supletivo e especial.
- Conhecimento de instrumentos legais complementares:
 - * Estatuto do magistério
 - * Decreto e Resoluções.
- Identificação de indicadores da realidade do Sistema Educacional Brasileiro:
 - * demanda;
 - * matrícula;
 - * evasão;
 - * repetência;
 - * distorção idade/série;
 - * fluxo;
 - * currículo;
 - * conclusão do curso;
 - * transferência.
- Emissão de pareceres sobre matérias concernentes à Supervisão Educacional.
- Proposição de soluções alternativas, métodos, processos, para consecução dos objetivos do Sistema Educacional:
 - * distinguindo metas e recursos;
 - * agindo em consonância com a legislação;
 - * oportunizando meios para consecução dos objetivos.

03. Incentivar, promover e realizar estudos e pesquisas de natureza educacional:

- Estabelecimento de um conjunto de medidas para especialização, atualização e/ou aperfeiçoamento permanente dos elementos envolvidos no Serviço de Supervisão Educacional, em todos os níveis:
 - * indicando bibliografia;
 - * coletando dados e informações referentes aos problemas educacionais/processo ensino-aprendizagem, de forma permanente:

- * conhecendo diferentes teorias educacionais;
- * divulgando os resultados obtidos no desenvolvimento das ações;
- * promovendo o intercâmbio entre os diferentes elementos do Sistema Educacional.

- Promoção, participação, coordenação e/ou divulgação de:

- * sessões de estudos;
- * encontros;
- * cursos;
- * seminários;
- * congressos e outros.

- Elaboração e/ou reprodução de subsídios técnicos;

- Incentivo à criação, elaboração e realização de trabalhos educacionais.

04. Estabelecer normas e procedimentos que orientem a Supervisão Educacional a ser realizada pelas Equipes Regionais nas fases de planejamento, execução e avaliação das ações e atividades do processo educacional:

- Identificação das culturas regionais para:

- * caracterização cultural, social e econômica das regiões;
- * levantamento de recursos materiais;
- * informações adequadas sobre teorias educacionais e/ou generalizações.

- Estabelecimento e divulgação dos mecanismos de centralização e descentralização da organização da qual faz parte, compatíveis com sua estrutura:

- * esclarecendo e agindo de acordo com responsabilidades e competências;
- * identificando e informando sobre os objetivos dos diversos órgãos do Sistema Educacional a que pertence;
- * mantendo a coesão dos grupos e engajamento em suas tarefas;
- * analisando e aprovando os planos de propostos pelas Equipes Regionais, compatíveis com as diretrizes políticas da educação estadual;
- * coordenando ou promovendo a integração dos elementos envolvidos no processo com os requisitos e objetivos do Sistema Educacional;
- * relatando as atividades desenvolvidas pelo órgão;
- * organizando e racionalizando tarefas e atividades, associando-as a um todo maior;
- * detectando problemas que interferem no processo educacional;

- Emissão de diretrizes e normas necessárias ao planejamento, execução e avaliação do processo educacional:

- * selecionando prioridades;
- * orientando sobre problemas a partir de uma abordagem sistêmica, enfocando:
 - * as variáveis do sistema;
 - * as diretrizes e normas dos órgãos do sistema;
 - * corrigindo os desvios detectados no planejamento, execução e avaliação do

processo educacional;

- * informando sobre atividades e seus produtos;
- * esclarecendo dúvidas;
- * unificando pensamentos, idéias e ações, resguardando a pluralidade de concepções.

- Orientação e assistência técnica às Equipes Regionais nos aspectos concernentes à ação educacional:

- * coletando dados e informações sobre o trabalho das Equipes Regionais;
- * evidenciando conhecimentos a respeito do Serviço de Supervisão Educacional;
- * oferecendo sugestões alternativas para problemas educacionais;
- * elaborando subsídios para a organização do processo educacional: currículo, teorias da aprendizagem, didática, Supervisão, metodologia, etc;
- * relatando as atividades do grupo a que pertence e de outras unidades organizacionais do Sistema Educacional;
- * orientando sobre mudanças tecnológicas coerentes com o progresso;
- * expondo e ouvindo experiências profissionais para posteriores soluções cooperativas;
- * promovendo reuniões, treinamentos em serviço, palestras, sessões de estudo para as Equipes Regionais;
- * evidenciando conhecimentos a respeito da legislação referente a sua área específica de atuação;
- * indicando sugestões bibliográficas.

- Acompanhamento, controle e avaliação da ação supervisora desenvolvida pelas Equipes Regionais:

- * mantendo um registro atualizado e sistemático das ações desenvolvidas pelas Equipes regionais;
- * emitindo pareceres sobre as atividades realizadas pelas Equipes Regionais;
- * verificando a execução das ações e o atendimento às diretrizes e normas emanadas dos órgãos do Sistema Educacional;
- * identificando a viabilidade, existência, adequação e continuidade de ações e atividades propostas pelas Equipes Regionais;
- * constatando os resultados dos trabalhos das Equipes Regionais, em termos de alcance dos objetivos, para revisar, prevenir e inovar medidas;
- * analisando os relatórios, dados e informações encaminhadas pelas Equipes Regionais que apresentem a realidade educacional regional e/ou local;
- * relatando os trabalhos das Equipes Regionais e propondo sugestões alternativas para incrementar o processo educacional;
- * acionando o desenvolvimento dos planos em atendimento ao cronograma estabelecido e proposto, adequando-os à realidade e reajustando-os quando necessário.

05. Implantar, implementar e avaliar a proposta curricular em integração com outros profissionais da educação e demais áreas afins:

- Proposição de alternativas e sugestões de ações inovadoras que visem solucionar problemas detectados e melhorar a qualidade do processo educacional.

- Identificação e informação dos pressupostos teóricos de seu campo de atuação:

- * reconhecendo o caráter interdisciplinar da educação;
- * evidenciando tratamento da problemática educacional segundo fundamentos teóricos das diferentes áreas, de forma integrada;
- * evidenciando conhecimento dos fundamentos da educação nos aspectos: econômico, político, social e histórico;
- * evidenciando domínio das principais teorias sobre o conhecimento e processo ensino-aprendizagem;
- * realizando estudos e levantamentos para apresentação de soluções alternativas aos problemas educacionais relativos às variáveis estabelecidas;
- * promovendo o relacionamento e a integração entre os diversos níveis, graus e modalidades de ensino; Pré-Escolar, 1º e 2º graus: Regular, Supletivo, Especial.

- Elaboração de subsídios para a organização de currículos:

- * atendendo às necessidades regionais e aos critérios pedagógicos, legais e sociológicos;
- * atuando em consonância com as Diretrizes Gerais do Sistema;
- * funcionando como fonte de referência para o planejamento curricular das unidades escolares, mantendo a unidade técnico-pedagógica do Sistema e sua renovação constante.

- Elaboração, execução e avaliação de planos de implantação e implementação de currículos, objetivando a melhoria do processo educacional;

- * integrando-se com os demais órgãos e serviços do Sistema (Orientação Educacional, equipe de currículo, órgãos legais e administrativos, universidades, entre outros) que possam contribuir para melhoria do processo, realizando o controle, acompanhamento e avaliação das atividades das Equipes Regionais em questões de currículo e Supervisão;
- * identificando os princípios básicos de currículo;
- * os objetivos dos diferentes graus e modalidades de ensino;
- * Diretrizes Gerais do Ensino Pré-Escolar, 1º e 2º Graus do Sistema em que atua;

- Identificação de diferentes tipos de recursos aplicáveis à educação.

06. Assessorar os órgãos do Sistema Educacional nos aspectos concernentes à ação educacional:

- Aplicação de conhecimentos a respeito do Serviço de Supervisão Educacional no Ensino de Pré-Escolar, 1º e 2º graus;

- Aplicação de conhecimentos especializados na área de Supervisão Educacional;

- Proposição de sugestões alternativas para problemas educacionais e/ou desvios detectados;

- Apresentação de relatórios, dados e informações que evidenciam a realidade

técnico-pedagógica coletada pela Secretaria de Educação;

- Apresentação de experiências significativas desenvolvidas no Estado ou no País;

- Associação das atividades dos diferentes níveis do Serviço de Supervisão Educacional, integrando-as às atividades dos demais órgãos do Sistema Educacional;

- Apresentação dos problemas de Supervisão Educacional numa abordagem sistêmica;

- Manutenção de contatos sistemáticos com as chefias fornecendo informações atualizadas.

07. Manter um fluxo e refluxo de informações que permitam o relacionamento entre os diversos níveis, buscando o aperfeiçoamento do Serviço de Supervisão Educacional:

- Manutenção de informações sobre atividades desenvolvidas e seus resultados;

- Esclarecimento de dúvidas e proposições de perspectivas;

- Relato de atividades desenvolvidas pela Equipe Central, assim como dos outros níveis do Serviço de Supervisão Educacional;

- Coordenação, conciliação e integração das atividades, necessidades e metas dos diferentes níveis do Serviço de Supervisão Educacional com os objetivos do Sistema Educacional;

- Identificação de problemas de comunicação entre áreas administrativas e técnico-pedagógicas que interferem ou podem interferir no processo educacional;

- Centralização de informações no receber da mensagem, de forma a facilitar a decodificação e a captar desvios, necessidades e interesses;

- Adoção de uma postura que propicie:

- * clima favorável ao trabalho de equipe;

- * respeito a cada profissional do Sistema;

- * reconhecimento de méritos dos profissionais;

- * solução de dificuldades e/ou obstáculos que possam interferir no processo educacional.”

ANEXO 3 – COMPETÊNCIA DAS EQUIPES REGIONAIS

Transcrito do Guia da Supervisão da Secretaria Estadual de Educação no ano de 1990, sem publicação.

“01. Conhecer a estrutura administrativa e educacional no País e do Estado:

- Identificação da estrutura organizacional dos órgãos da administração educacional dos níveis:

a) Nacional:

- Ministério de Educação
- Conselho Federal de Educação

b) Estadual:

- Secretaria de Educação
- Conselho Estadual de Educação
- Conselho Regional de Desportos
- Agência Regional de Educação

c) Local:

- Unidades Escolares
- Unidades Desportivas.

- Identificação da política educacional dos órgãos do Sistema Educacional nos níveis:

a) Nacional:

- Plano Nacional de Educação:
 - * metas
 - * campos de atuação
 - * interface da educação com outros setores.

b) Estadual:

- Plano de Ação da Secretaria de Educação:
 - * objetivos
 - * programas
 - * subprogramas
- Diretrizes Gerais do Ensino de Pré-Escolar, 1º e 2º graus.

c) Local:

- Regimento Escolar
- Plano Global da Escola

- Emissão de parecer sobre qualquer situação organizacional e educacional, citando embasamento legal, para:

- * currículo
- * matrícula
- * organograma

* outros.

- Identificação de recursos materiais, estrutura física, recursos humanos e/ou procedimentos alternativos que possam contribuir para a melhoria do processo educacional.

02. Conhecer, cumprir e zelar pela aplicação da legislação emanada dos órgãos normativos do Sistema Educacional:

- Conhecimento de instrumentos legais básicos>

* Constituição da República Federativa do Brasil;

* Constituição do Estado de Mato Grosso do Sul;

* Legislação que rege a educação brasileira:

- Lei 4.024/61

- Lei 5.540/68

- Lei 5.692/71

- Lei 7.044/82

* Principais Pareceres e Resoluções do Conselho Federal de Educação;

* Principais Pareceres e Deliberações do Conselho Estadual de Educação referentes ao Ensino Pré-Escolar, 1º e 2º graus, nas modalidades: regular, supletivo e especial.

- Conhecimento de instrumentos legais complementares:

* Estatuto do magistério

* Decreto e Resoluções.

- Identificação de indicadores da realidade do Sistema Educacional Brasileiro:

* demanda;

* matrícula;

* evasão;

* repetência;

* distorção idade/série;

* fluxo;

* currículo;

* conclusão do curso;

* transferência.

- Emissão de pareceres sobre matérias concernentes à Supervisão Educacional.

- Proposição de soluções alternativas, métodos, processos, para consecução dos objetivos do Sistema Educacional:

* distinguindo metas e recursos;

* agindo em consonância com a legislação;

* oportunizando meios para consecução dos objetivos.

03. Incentivar, promover e realizar estudos e pesquisas de natureza educacional:

- Estabelecimento de um conjunto de medidas para especialização, atualização e/ou aperfeiçoamento permanente dos elementos envolvidos no Serviço de

Supervisão Educacional, em todos os níveis:

- * indicando bibliografia;
- * coletando dados e informações referentes aos problemas educacionais/processo ensino-aprendizagem, de forma permanente;
- * conhecendo diferentes teorias educacionais;
- * divulgando os resultados obtidos no desenvolvimento das ações;
- * promovendo o intercâmbio entre os diferentes elementos do Sistema Educacional.

- Promoção, participação, coordenação e/ou divulgação de:

- * sessões de estudos;
- * encontros;
- * cursos;
- * seminários;
- * congressos e outros.

- Elaboração e/ou reprodução de subsídios técnicos;

- Incentivo à criação, elaboração e realização de trabalhos educacionais.

04. Estabelecer normas e procedimentos que orientem a Supervisão Educacional a ser realizada pelas Equipes Regionais nas fases de planejamento, execução e avaliação das ações e atividades do processo educacional:

- Identificação da cultura regional para subsidiar a elaboração do planejamento curricular:

- * levantamento de recursos humanos, físicos e financeiros dos municípios;
- * levantando as características culturais, sociais, políticas e econômicas dos municípios;
- * levantando as características do contexto histórico e geográfico dos municípios

- Estabelecimento e informação dos mecanismos de centralização e descentralização da organização da qual faz parte, compatíveis com sua estrutura:

- * esclarecendo e agindo de acordo com responsabilidades e competências;
- * mantendo a coesão dos grupos e engajamento em suas tarefas;
- * definindo mecanismos de interferência na elaboração e avaliação dos Regimentos Escolares;
- * analisando e encaminhando projetos propostos pelas equipes escolares;
- * coordenando e promovendo a integração dos elementos envolvidos no processo com os requisitos e objetivos do Sistema Educacional;
- * relatando as atividades desenvolvidas pelo órgão;
- * organizando e racionalizando tarefas e atividades, associando-as a um todo maior;
- * detectando problemas que interferem no processo educacional;
- * estabelecendo medidas que busquem a aproximação com a comunidade e com as famílias com vistas ao processo educacional;
- * relatando as atividades do grupo a que pertence e de outras unidades

organizacionais do Serviço de Supervisão Educacional;

- Emissão de diretrizes e normas necessárias ao planejamento, execução e avaliação do processo educacional:

* orientando no sentido de solucionar problemas sob o enfoque das variáveis do sistema, diretrizes e normas do órgão do qual faz parte;

* estabelecendo indicadores a serem observados na elaboração do Calendário Escolar e na determinação dos horários das atividades;

* estabelecendo indicadores para seleção e organização das turmas;

* propondo alternativas de correção para desvios detectados no planejamento, execução e avaliação da ação supervisora;

* informando sobre atividades e seus produtos;

* esclarecendo dúvidas;

* unificando pensamentos, idéias e ações, porém mantendo a pluralidade de concepções.

- Orientação, assistência técnica e colaboração com as equipes escolares na definição de suas propostas de trabalho:

* coletando e fornecendo, permanentemente, dados e informações sobre o Serviço de Supervisão Educacional;

* evidenciando conhecimentos a respeito do Serviço de Supervisão Educacional;

* oferecendo sugestões alternativas para problemas educacionais;

* elaborando subsídios para a organização do processo educacional: instituições escolares, conselhos de classe, orientação para o trabalho;

* expondo e ouvindo experiências profissionais para posteriores soluções cooperativas;

* estabelecendo procedimentos que visem à articulação entre escola, família e comunidade;

* definindo critérios de participação de pais e alunos nos projetos pedagógicos das escolas;

* promovendo reuniões, treinamentos em serviço, palestras, sessões de estudo para as Equipes Escolares;

* propondo cursos, encontros, seminários para atualização e aperfeiçoamento das Equipes Escolares;

* indicando sugestões bibliográficas.

- Acompanhamento, controle e avaliação da ação supervisora das Equipes Escolares:

* mantendo um registro sistemático e atualizado das Equipes Escolares;

* emitindo pareceres sobre as atividades desenvolvidas pelas Equipes Escolares;

* analisando relatórios escolares com vistas à proposição de novas alternativas educacionais;

* elaborando relatórios, dados e informações que caracterizem a realidade educacional da região.

05. Promover a articulação e integração do planejamento curricular com as diferentes realidades escolares.

- Estabelecimento de mecanismos que viabilizem a participação do Serviço de Supervisão Educacional no planejamento curricular.
- Estabelecimento de ação mediadora entre currículo e sociedade através da garantia de participação de vários segmentos representativos da comunidade educacional.
- Garantia de uma sistemática de ação que oportunize ao aluno a construção de seu próprio conhecimento e a formação para o exercício consciente da cidadania.

06. Assessorar os órgãos do Sistema Educacional nos aspectos concernentes à ação educacional:

- Aplicação de conhecimentos a respeito do Serviço de Supervisão Educacional no Ensino de Pré-Escolar, 1º e 2º graus;
- Aplicação de conhecimentos especializados na área de Supervisão Educacional;
- Proposição de sugestões alternativas para problemas educacionais e/ou desvios detectados;
- Apresentação de relatórios, dados e informações que evidenciam a realidade técnico-pedagógica da Agência Regional de Educação;
- Apresentação de experiências significativas desenvolvidas na Região, no Estado ou no País;
- Associação das atividades dos diferentes níveis do Serviço de Supervisão Educacional, integrando-as às atividades dos demais órgãos do Sistema Educacional;
- Apresentação dos problemas de Supervisão Educacional numa abordagem sistêmica;
- Manutenção de contatos sistemáticos com as chefias fornecendo informações atualizadas.

07. Manter um fluxo e refluxo de informações que permitam o relacionamento entre os diversos níveis, buscando o aperfeiçoamento do Serviço de Supervisão Educacional:

- Manutenção de informações sobre atividades desenvolvidas e seus resultados;
- Esclarecimento de dúvidas e proposições de perspectivas;
- Relato de atividades desenvolvidas pela Equipe Central, assim como dos

outros níveis do Serviço de Supervisão Educacional;

- Coordenação, conciliação e integração das atividades, necessidades e metas dos diferentes níveis do Serviço de Supervisão Educacional com os objetivos do Sistema Educacional;

- Identificação de problemas de comunicação entre áreas administrativas e técnico-pedagógica que interferem ou podem interferir no processo educacional;

- Centralização de informações no receber da mensagem, de forma a facilitar a decodificação e a captar desvios, necessidades e interesses;

- Adoção de uma postura que propicie:

* clima favorável ao trabalho de equipe;

* respeito a cada profissional do Sistema;

* reconhecimento de méritos dos profissionais;

* solução de dificuldades e/ou obstáculos que possam interferir no processo educacional.”

ANEXO 4 – COMPETÊNCIAS DAS EQUIPES ESCOLARES

Transcrito do Guia da Supervisão da Secretaria Estadual de Educação no ano de 1990, sem publicação.

“01. Conhecer a estrutura administrativa e educacional no País e do Estado:

- Identificação da estrutura organizacional dos órgãos da administração educacional dos níveis:

a) Nacional:

- Ministério de Educação
- Conselho Federal de Educação

b) Estadual:

- Secretaria de Educação
- Conselho Estadual de Educação
- Conselho Regional de Desportos
- Agência Regional de Educação

c) Local:

- Unidades Escolares
- Unidades Desportivas.

- Identificação da política educacional dos órgãos do Sistema Educacional nos níveis:

a) Nacional:

- Plano Nacional de Educação:
 - * metas
 - * campos de atuação
 - * interface da educação com outros setores.

b) Estadual:

- Plano de Ação da Secretaria de Educação:
 - * objetivos
 - * programas
 - * subprogramas
- Diretrizes Gerais do Ensino de Pré-Escolar, 1º e 2º graus.

c) Local:

- Regimento Escolar
- Plano Global da Escola

- Emissão de parecer sobre qualquer situação organizacional e educacional, citando embasamento legal, para:

- * currículo
- * matrícula
- * organograma

* outros.

- Identificação de recursos materiais, estrutura física, recursos humanos e/ou procedimentos alternativos que possam contribuir para a melhoria do processo educacional.

02. Conhecer, cumprir e zelar pela aplicação da legislação emanada dos órgãos normativos do Sistema Educacional:

- Conhecimento de instrumentos legais básicos>

* Constituição da República Federativa do Brasil;

* Constituição do Estado de Mato Grosso do Sul;

* Legislação que rege a educação brasileira:

- Lei 4.024/61

- Lei 5.540/68

- Lei 5.692/71

- Lei 7.044/82

* Principais Pareceres e Resoluções do Conselho Federal de Educação;

* Principais Pareceres e Deliberações do Conselho Estadual de Educação referentes ao Ensino Pré-Escolar, 1º e 2º graus, nas modalidades: regular, supletivo e especial.

- Conhecimento de instrumentos legais complementares:

a) Estatuto do magistério

b) Decreto e Resoluções.

- Identificação de indicadores da realidade do Sistema Educacional Brasileiro:

* demanda;

* matrícula;

* evasão;

* repetência;

* distorção idade/série;

* fluxo;

* currículo;

* conclusão do curso;

* transferência.

- Emissão de pareceres sobre matérias concernentes à Supervisão Educacional.

- Proposição de soluções alternativas, métodos, processos, para consecução dos objetivos do Sistema Educacional:

* distinguindo metas e recursos;

* agindo em consonância com a legislação;

* oportunizando meios para consecução dos objetivos.

03. Incentivar, promover e realizar estudos e pesquisas de natureza educacional:

- Estabelecimento de um conjunto de medidas para especialização, atualização e/ou aperfeiçoamento permanente dos elementos envolvidos no Serviço de

Supervisão Educacional, em todos os níveis:

- * indicando bibliografia;
- * coletando dados e informações referentes aos problemas educacionais/processo ensino-aprendizagem, de forma permanente;
- * conhecendo diferentes teorias educacionais;
- * divulgando os resultados obtidos no desenvolvimento das ações;
- * promovendo o intercâmbio entre os diferentes elementos do Sistema Educacional.

- Promoção, participação, coordenação e/ou divulgação de:

- * sessões de estudos;
- * encontros;
- * cursos;
- * seminários;
- * congressos e outros.

- Elaboração e/ou reprodução de subsídios técnicos;

- Incentivo à criação, elaboração e realização de trabalhos educacionais.

04. Estabelecer normas e procedimentos que orientem os professores nas fases de planejamento, execução e avaliação das ações e atividades do processo ensino-aprendizagem:

- Identificação das culturas locais para:

- * caracterização cultural, social e econômica da comunidade escolar;
- * levantamento de recursos materiais;
- * informações adequadas sobre teorias educacionais e/ou generalizações.

- Estabelecimento e divulgação dos mecanismos de centralização e descentralização da organização da qual faz parte, compatíveis com sua estrutura:

- * esclarecendo e agindo de acordo com responsabilidades e competências;
- * identificando e informando sobre os objetivos dos diversos órgãos do Sistema Educacional a que pertence;
- * mantendo a coesão dos grupos e engajamento em suas tarefas;
- * analisando e aprovando os planos de propostos pelos professores, compatíveis com as diretrizes políticas da educação estadual;
- * coordenando ou promovendo a integração dos elementos envolvidos no processo com os requisitos e objetivos do Sistema Educacional;
- * relatando as atividades do grupo a que pertence e de outras unidades organizacionais do Sistema Educacional;
- * orientando sobre mudanças tecnológicas coerentes com o progresso;
- * expondo e ouvindo experiências profissionais para posteriores soluções cooperativas;
- * promovendo reuniões, treinamentos em serviço, palestras, sessões de estudo para os professores;
- * propondo cursos, encontros, seminários para atualização dos professores;
- * evidenciando conhecimentos a respeito da legislação referente a sua área específica de atuação;

* indicando sugestões bibliográficas.

- Acompanhamento, controle e avaliação da ação supervisora desenvolvida pelos professores:

* mantendo um registro atualizado e sistemático das ações desenvolvidas pelos professores;

* emitindo pareceres sobre as atividades realizadas pelos professores;

* verificando a execução das ações e o atendimento às diretrizes e normas emanadas dos órgãos do Sistema Educacional;

* identificando a viabilidade, existência, adequação e continuidade de ações e atividades propostas pelos professores;

* constatando os resultados dos trabalhos dos professores em termos de alcance dos objetivos, para revisar, prevenir e inovar medidas;

* elaborando os relatórios, dados e informações fornecidas pelos professores, que apresentem a realidade educacional escolar;

* relatando os trabalhos dos professores e propondo sugestões alternativas para incrementar o processo ensino-aprendizagem;

* acionando o desenvolvimento dos planos em atendimento ao cronograma estabelecido e proposto, adequando-os à realidade e reajustando-os quando necessário.

05. Implantar, implementar e avaliar a proposta curricular em integração com outros profissionais da educação e demais áreas afins:

- Proposição de alternativas e sugestões de ações inovadoras que visem solucionar problemas detectados e melhorar a qualidade do processo ensino-aprendizagem.

- Identificação e informação dos pressupostos teóricos de seu campo de atuação:

* reconhecendo o caráter interdisciplinar da educação;

* evidenciando tratamento da problemática educacional segundo fundamentos teóricos das diferentes áreas, de forma integrada;

* evidenciando conhecimento dos fundamentos da educação nos aspectos: econômico, político, social e histórico;

* evidenciando domínio das principais teorias sobre o conhecimento e processo ensino-aprendizagem;

* realizando estudos e levantamentos para apresentação de soluções alternativas aos problemas educacionais relativos às variáveis estabelecidas no processo ensino-aprendizagem;

* promovendo o relacionamento e a integração entre os diversos níveis, graus e modalidades de ensino; Pré-Escolar, 1º e 2º graus: Regular, Supletivo, Especial.

- Elaboração de subsídios para a organização de currículos:

* atendendo às necessidades regionais e aos critérios pedagógicos, legais e sociológicos;

* atuando em consonância com as Diretrizes Gerais do Sistema;

* funcionando como fonte de referência para o planejamento curricular das

unidades escolares, mantendo a unidade técnico-pedagógica do Sistema e sua renovação constante.

- Elaboração, execução e avaliação de planos de implantação e implementação de currículos, objetivando a melhoria do processo ensino-aprendizagem;
- Aplicação de conhecimentos a respeito do Serviço de Supervisão Educacional no Ensino de Pré-Escolar, 1º e 2º graus;
- Aplicação de conhecimentos especializados na área de Supervisão Educacional;
- Proposição de sugestões alternativas para problemas educacionais e/ou desvios detectados;
- Apresentação de relatórios, dados e informações que evidenciam a realidade técnico-pedagógica da unidade escolar;
- Apresentação de experiências significativas desenvolvidas na unidade escolar, Município, Estado ou País;
- Associação das atividades dos diferentes níveis do Serviço de Supervisão Educacional, integrando-as às atividades dos demais órgãos do Sistema Educacional;
- Apresentação dos problemas de Supervisão Educacional numa abordagem sistêmica;
- Manutenção de contatos sistemáticos com as chefias fornecendo informações atualizadas.

07. Manter um fluxo e refluxo de informações que permitam o relacionamento entre os diversos níveis, buscando o aperfeiçoamento do Serviço de Supervisão Educacional:

- Manutenção de informações sobre atividades desenvolvidas e seus resultados;
- Relato de atividades desenvolvidas pela Equipe Central, assim como dos outros níveis do Serviço de Supervisão Educacional;
- Coordenação, conciliação e integração das atividades, necessidades e metas dos diferentes níveis do Serviço de Supervisão Educacional com os objetivos do Sistema Educacional;
- Identificação de problemas de comunicação entre áreas administrativas e técnico-pedagógicas que interferem ou podem interferir no processo educacional;
- Centralização de informações no receber da mensagem, de forma a facilitar

a decodificação e a captar desvios, necessidades e interesses;

- Adoção de uma postura que propicie:

* clima favorável ao trabalho de equipe;

* respeito a cada profissional do Sistema;

* reconhecimento de méritos dos profissionais;

* solução de dificuldades e/ou obstáculos que possam interferir no processo ensino-aprendizagem”.

ANEXO 5 – ROTEIRO DE ENTREVISTA

Identificação _____

Idade _____

Tempo de magistério (_____) Tempo de Escola (_____)

Formação () Magistério () Colegial () Ensino Médio

() Pedagogia com habilitação em _____

() Outros: _____

Série que trabalha/ área de concentração _____

Por que escolheu o magistério como profissão?

1 - Conta pra mim como é o seu dia de trabalho.

2 – No seu cotidiano que fontes/ consultas utiliza para elaborar as suas aulas?

3 – O que tem lhe proporcionado melhores contribuições para que implemente o processo ensino-aprendizagem?

4 – Quando você procura a Coordenação pedagógica. Por quê?

5 - Como é sua relação com a Coordenação Pedagógica?

6 - Em que momento você pode dizer que as contribuições da coordenação pedagógica foram importantes? Dê exemplos.

7 - Em que momento a coordenação pedagógica não atendeu as suas necessidades?

8 – Você já trabalhou em escolas que não tinha coordenação pedagógica? Como era?

9 – Qual a sua concepção sobre o papel da coordenação pedagógica?

10 – Qual valor você atribui à função do coordenador pedagógico?

11 – Você gostaria de falar mais alguma coisa sobre o seu trabalho e o da coordenação?