UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE EDUCAÇÃO LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
COORDENAÇÃO DO CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

NAIARA DE SOUZA FERNANDES

O TRABALHO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO DO ENSINO FUNDAMENTAL I DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CRUZEIRO DO SUL/ACRE: ENTRE O CONTEXTO DA PEDAGOGIA DA EXCLUSÃO E AS PRÁTICAS EMANCIPADORAS DA ESCOLA

RIO BRANCO-AC

2018

NAIARA DE SOUZA FERNANDES

O TRABALHO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO DO ENSINO FUNDAMENTAL I DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CRUZEIRO DO SUL/ACRE: ENTRE O CONTEXTO DA PEDAGOGIA DA EXCLUSÃO E AS PRÁTICAS EMANCIPADORAS DA ESCOLA

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de concentração em Educação, da Universidade Federal do Acre, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Formação de Professores e trabalho docente

Orientador: Profa. Dra. Lenilda Rêgo Albuquerque de Faria

RIO BRANCO-AC

2018

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UFAC

F363t Fernandes, Naiara de Souza, 1988 -

O trabalho do coordenador pedagógico do Ensino Fundamental I da rede municipal de ensino de Cruzeiro do Sul / Acre: entre o contexto da pedagogia da exclusão e as práticas emancipadoras da escola / Naiara de Souza Fernandes; orientadora: Dra. Lenilda Rêgo Albuquerque de Faria. – 2018.

180 f.: il. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Acre, Mestrado Nacional Profissional em Educação, Rio Branco, 2018.

Inclui referências bibliográficas, anexos e apêndices.

1. Trabalho - educação. 2. Coordenador pedagógico. 3. Emancipação. I. Faria, Lenilda Rêgo Albuquerque (orientadora). II. Título.

CDD: 370

Bibliotecária: Nádia Batista Vieira CRB-11º/882.

NAIARA DE SOUZA FERNANDES

O TRABALHO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO DO ENSINO FUNDAMENTAL I DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CRUZEIRO DO SUL/ACRE: ENTRE O CONTEXTO DA PEDAGOGIA DA EXCLUSÃO E AS PRÁTICAS EMANCIPADORAS DA ESCOLA

Banca Examinadora

Profa Dra Lenilda R. A. de Faria – Pres./Orientadora	Instituição: CELA/UFAC
Julgamento: _____	Assinatura: _____
Prof Dr Evandro Ghedin – Membro Titular	Instituição: PPGECEM/ REAMEC
Julgamento: _____	Assinatura: _____
Profa Dra Tânia Mara R. Machado – Membro Titular	Instituição: CELA/UFAC
Julgamento: _____	Assinatura: _____
Prof Dr Pierre André Garcia Pires – Membro Suplente	Instituição: CELA/UFAC
Julgamento: _____	Assinatura: _____
Prof Dr Umberto de A. Pinto – Membro Suplente	Instituição: UNIFESP
Julgamento: _____	Assinatura: _____

Data de Aprovação: 01 de outubro de 2018.

AGRADECIMENTOS

À Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFAC por me proporcionar a qualificação profissional.

À CAPES pelo apoio financeiro que possibilitou a produção desse estudo.

À Secretaria Municipal de Educação – SEMED que nos disponibilizou os documentos legais para análise.

À minha orientadora, professora Dra Lenilda Faria, pela cumplicidade, parceria e respeito, que durante essa caminhada investigativa sempre esteve presente, apoiando-me e acreditando na minha capacidade como pesquisadora; proporcionando momentos de muito aprendizado, a partir de uma coerente visão sobre os teóricos da educação, principalmente aqueles que trabalham com a perspectiva crítica de educação.

Aos professores Drs. Tânia Mara, Evandro Ghedin, Umberto Pinto e Pierre Pires pelas valiosas contribuições durante o exame de qualificação.

Aos demais professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFAC, que proporcionaram grande contribuição para minha formação acadêmica, tendo em vista que os textos selecionados para estudo durante as disciplinas eram sempre de grande relevância teórica, ampliando minha visão e meu posicionamento para uma perspectiva crítica de educação.

Aos queridos colegas do mestrado da turma de 2016, companheiros de caminhada, com quem compartilhei momentos de alegrias, tristezas e angústias por não conseguir escrever um artigo, enfim, aqueles que assim como eu lutaram para chegar até aqui.

Aos coordenadores pedagógicos das escolas públicas municipais de Cruzeiro do Sul, que colaboraram conosco respondendo a entrevista e ao questionário de pesquisa contribuindo com respostas pertinentes e relevantes para a produção desse estudo.

Ao meu querido professor Cleidson Rocha, que sempre acreditou na minha capacidade investigativa me dando forças para continuar os estudos e fazer o mestrado.

À minha querida amiga Lucia Vale, que sempre esteve ao meu lado, a quem nos momentos de tristeza eu recorria em busca de uma palavra de conforto, sempre com uma visão otimista sobre tudo, dando força para eu não desistir.

Ao meu amigo Sidomar Silva por todo apoio com a parte documental junto à secretaria do curso.

A minha prima Jucelma Mourão e seu esposo Nixon Sousa pela hospitalidade e por todo apoio que me deram durante o período que estive em Rio Branco para a defesa do meu trabalho.

Ao meu cunhado Ueno França, por me receber na sua casa durante alguns meses em que precisei residir em Rio Branco, pelas madrugadas que me buscou no aeroporto, pelas caronas para a Ufac, por todo o apoio, e por tudo o que fez por mim.

Ao meu cunhado Sávio Santos por ter me auxiliado nas transcrições das entrevistas.

Às minhas queridas irmãs Tamara e Tainara Fernandes pelo companheirismo, pela cumplicidade, pelos momentos em que me apoiaram e me deram forças para continuar.

Aos meus queridos pais, Sebastião Fernandes e Vera Lúcia a quem devo minha vida, por todo amor que me dão, por ajudar a cuidar da minha filha enquanto eu estava longe, pela educação que me proporcionaram e pelo incentivo para não desistir de estudar.

Ao meu amado esposo Anselmo Damasceno, pelo carinho, amor e paciência, que nunca mediu esforços para me ajudar, que sempre apoiou todos os meus sonhos, e nos momentos em que eu estive longe cuidou de tudo sozinho.

À minha amada filha Leticia Damasceno pelos momentos em que eu não pude estar presente, por quem eu luto todos os dias para tentar lhe garantir um futuro melhor.

A toda minha família pelos momentos de descontração no grupo da "Família do Guarda" e pelas palavras de apoio.

A DEUS, pelo dom da vida, a quem devo toda hora e toda glória, e por me proporcionar chegar até aqui, sem o Qual eu não teria conseguido.

“Os socialistas estão aqui para lembrar ao mundo que em primeiro lugar devem vir às pessoas e não a produção. As pessoas não podem ser sacrificadas. Nem tipos especiais de pessoas — os espertos, os fortes, os ambiciosos, os belos, aquelas que podem um dia vir a fazer grandes coisas — nem qualquer outra. Especialmente aquelas que são apenas pessoas comuns (...)”.

Eric Hobsbawn

RESUMO

Esta pesquisa é resultado da investigação desenvolvida no mestrado em Educação na Universidade Federal do Acre - UFAC, que tem como objeto de estudo "O trabalho do coordenador pedagógico do Ensino Fundamental I da rede municipal de ensino de Cruzeiro do Sul/Acre". Desse modo, o objetivo geral da nossa pesquisa foi *analisar o trabalho do coordenador pedagógico no contexto da pedagogia da exclusão, identificando as possíveis contribuições para o desenvolvimento de práticas educativas emancipadoras no interior da escola tendo por base as finalidades educativas clássicas.* Nesse contexto, fomos instigados a responder a seguinte questão: *de que maneira o trabalho do coordenador pedagógico no contexto da pedagogia da exclusão tem contribuído para o desenvolvimento de práticas educativas emancipadoras no interior da escola?* Para elucidar melhor nosso trabalho outras questões foram necessárias, tais como: *quem são os profissionais que atuam na função de coordenadores pedagógicos nas escolas de Ensino Fundamental I da rede municipal de Cruzeiro do Sul? Como estes profissionais têm desenvolvido esta função no interior da escola? Quais as suas concepções acerca do que seja o seu verdadeiro papel no fazer e refazer da ação pedagógica das escolas? Quais relações são estabelecidas no contexto escolar entre professor e coordenador pedagógico?* Trata-se, portanto, de uma pesquisa desenvolvida a partir da perspectiva do materialismo histórico dialético, que segundo Frigotto (2006, p. 77) "o método está vinculado a uma concepção de realidade, de mundo e de vida no seu conjunto. Constitui-se numa espécie de mediação no processo de aprender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e a transformação dos fenômenos sociais". Sendo assim, os instrumentos utilizados para realização da coleta dos dados foram questionários, entrevistas, observações e análise documental. Os sujeitos da pesquisa são seis coordenadores pedagógicos do Ensino Fundamental I da rede municipal de ensino de Cruzeiro do Sul/Acre. Desse modo, para compreender a categoria trabalho e educação, buscamos embasamento teórico na literatura de: Severino (2001); Antunes (2002 e 2004); Marx (2004); Paulo Netto (2006 e 2011); Frigotto (2010); Vieira Pinto (2010). Sobre o Trabalho do coordenador pedagógico: Veiga (1995); Libâneo (2000); Libâneo, Oliveira e Toschi (2003); Placco (2001 e 2015); Franco (2016); Pinto (2011 e 2016). Sobre o método de pesquisa: Marx (1983); Frigotto (2006); Ghedin e Franco (2006); Paulo Netto (2011). Considerou-se ainda a produção atual sobre o tema, disponíveis no banco de teses e dissertações da CAPES, do período de 2012 a 2016. Os resultados demonstram que o trabalho do coordenador pedagógico no contexto da pedagogia da exclusão tem como desafio principal orientar e direcionar o professor para o desempenho de práticas pedagógicas emancipadoras em sala de aula, que tenham por base as finalidades educativas clássicas da escola, garantindo assim a liberdade dos seus alunos, por meio de um pensamento crítico e reflexivo, que lhes possibilite transformar a sua realidade e romper com o alargamento da exclusão social, no qual muitos estão submetidos. Portanto, pretende-se com esta pesquisa contribuir com o processo de reflexão sobre o trabalho do coordenador pedagógico do Ensino Fundamental I da rede municipal de Cruzeiro do Sul/Acre, de modo a proporcionar maior compreensão sobre as atribuições desse profissional na equipe gestora, assim como os desafios enfrentados por ele no intuito de desenvolver as suas práticas pedagógicas e melhorar suas condições de trabalho.

Palavras-chave: Trabalho. Educação. Coordenador Pedagógico. Exclusão. Emancipação.

ABSTRACT

This research is a result of the research carried out in the Master 's Degree in Education at the Federal University of Acre - UFAC, whose object of study "The work of the pedagogical coordinator of Elementary School I in Cruzeiro do Sul / Acre". Thus, the general goal of our research is to analyze the work of the pedagogical coordinator in the context of the pedagogy of exclusion, identifying the possible contributions to the development of emancipatory educational practices within the school based on the classic educational purposes.In this context, we are instigated to answer the following question: How has the work of the pedagogical coordinator in the context of the pedagogy of exclusion been contributed to the development of emancipatory educational practices within the school? To better elucidate our work, other questions are needed such as: Who are the professionals that act as pedagogical coordinators in Primary Schools I of the municipal network of Cruzeiro do Sul? How have those professionals developed this function within the school? What are their conceptions about what their true role is in doing and redoing the pedagogical action of schools? What relationships are established in the school context between teacher and pedagogical coordinator?It is, therefore, a qualitative research, developed from the perspective of dialectical historical materialism. Thus, the instruments used for the collection of data are questionnaires, interviews, observations and documentary analyzes. The research subjects are six pedagogical coordinators of Elementary School I of the municipal school network of Cruzeiro do Sul / Acre.In this way, to understand the work and education seek theoretical basis in the literature of: Severino (2001); Antunes (2002 and 2004); Marx (2004); Paulo Netto (2006 and 2011); Frigotto (2010); Vieira Pinto (2010). About the work of the pedagogical coordinator: Veiga (1995); Libano (2000); Libâneo, Oliveira and Toschi (2003); Placco (2001 and 2015); Franco (2016); Pinto (2011 and 2016). On the research method: Marx (1983); Frigotto (2006); Ghedin and Franco (2006); Paulo Netto (2011). It was also considered a current production on the theme in the thesis and dissertations bank of CAPES, period from 2012 to 2016.The results show that the work of the pedagogical coordinator in the context of the pedagogy of exclusion has as main challenge to guide and direct the teacher to the performance of educational practices emancipating in the classroom, based on the classic educational purposes of the school, thus guaranteeing the freedom of their students through critical and reflexive thinking that enables them to transform their reality and to break with the extension of social exclusion in which many are subjected.Therefore, it is intended with this research to contribute to the process of reflection on the work of the pedagogical coordinator of Elementary School I of the municipal network of Cruzeiro do Sul / Acre, in order to provide greater understanding about the attributions of this professional in the management staff, as well as the challenges faced by him in order to develop his pedagogical practices and improve his working conditions.

Keywords: Work. Education. Pedagogical Coordinator. Exclusion. Emancipation

LISTA DE QUADROS E TABELAS

QUADROS

Quadro 1 - Perfil dos coordenadores pedagógicos da rede Municipal de Ensino de Cruzeiro do Sul/AC

Quadro 2 - Dissertações produzidas sobre o trabalho do coordenador pedagógico (2012-2016)

Quadro 3 - Teses produzidas sobre o trabalho do coordenador pedagógico (2012-2016)

TABELAS

Tabela 1 - Tabela Salarial do Magistério

Tabela 2 - Tabela Salarial da Equipe Gestora das Escolas Municipais – 2010

LISTAS DE SIGLAS

ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BM	Banco Mundial
BIRD	Bando Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
CEA	Casa do Estudante Acriano
CMULTI	Centro Multidisciplinar
CODEP	Colegiado de Diretores
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CP	Coordenador Pedagógico
INEC	Instituto Euclides Da Cunha
FMI	Fundo Monetário Internacional
GTs	Grupos de trabalho
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional
MED	Mestrado em Educação
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PPP	Projeto Político Pedagógico
SEE	Secretaria Estadual de Educação do Estado do Acre
SME	Secretaria Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro
SEMED	Secretaria Municipal de Educação de Cruzeiro do Sul
SINTEAC	Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Acre
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFAC	Universidade Federal do Acre

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 13

CAPÍTULO 1: A GÊNESE DO OBJETO DE INVESTIGAÇÃO: O TRABALHO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NO MUNICÍPIO DE CRUZEIRO DO SUL/ACRE 17

1.1 A experiência social do pesquisador e o encontro com o objeto 17

1.2 Aspectos históricos e legais sobre o trabalho do coordenador pedagógico no município de Cruzeiro do Sul/Acre 23

1.3 O trabalho do coordenador pedagógico nas produções científicas recentes 36

1.4 A redefinição do papel da escola no contexto das reformas educacionais neoliberais e a pedagogia da exclusão 45

CAPÍTULO 2: DOS FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS AO ENCONTRO COM O OBJETO E AS TRILHAS DA PESQUISA 57

2.1 Como se produz o conhecimento: a necessária compreensão do método de pesquisa 57

2.2 Trabalho como categoria central para o desenvolvimento da formação humana 62

2.3 Trabalho e educação: a centralidade do trabalho e do ato educativo para emancipação humana 66

2.4 A concepção de emancipação humana na perspectiva marxiana 71

2.5 Pedagogia como ciência da educação e Pedagogia escolar: a prática educativa como ponto de partida e de chegada 79

2.6 O papel do coordenador na construção coletiva do Projeto Político Pedagógico 85

2.7 Os conhecimentos didático-pedagógicos: contribuições à organização do trabalho pedagógico na escola 91

2.8 Trilhas metodológicas da pesquisa 95

2.8.1 Construção do Projeto de Pesquisa 96

2.8.2 Seleção do referencial teórico 98

2.8.3 Definição dos procedimentos metodológicos da pesquisa 100

2.8.4 Seleção dos sujeitos da pesquisa 102

2.8.5 Aplicação dos instrumentos de coletas de dados 105

CAPÍTULO 3: O TRABALHO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NUMA PERSPECTIVA EMANCIPADORA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR: crítica à pedagogia da exclusão 108

3.1 A redução do pedagógico aos aspectos práticos e metodológicos 108

3.2 Atribuições do coordenador pedagógico 114

3.3 Condicionantes do trabalho do coordenador pedagógico 121

3.4 Para que serve a escola na visão dos sujeitos da pesquisa 131

3.5 O trabalho coletivo como mobilizador da reflexão pedagógica 138

3.6 O trabalho do coordenador pedagógico e do professor: ações colaborativas e intencionais no planejamento de práticas pedagógicas 143
CONCLUSÃO 155
REFERÊNCIAS 162
APÊNDICE A – Dissertações produzidas sobre o trabalho do coordenador pedagógico (2012-2016) 170
APÊNDICE B - Teses produzidas sobre o trabalho do coordenador pedagógico (2012-2016) 174
APÊNDICE C – Roteiro de entrevista 175
APÊNDICE D – Questionário 177
APÊNDICE E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido 179

INTRODUÇÃO

"Cada desafio traz em si o germe da mudança"
(Placco, 1994)

Na sociedade atual, as transformações no mundo do trabalho e o avanço tecnológico têm exercido demasiada influência nas relações sociais e em todas as instituições de nossa sociedade, exigindo das pessoas um posicionamento e a busca de um novo perfil frente aos desafios. Em decorrência disso, a atividade docente vem se modificando para atender a essas transformações que atingem crucialmente a escola, suas concepções e suas formas de construção do saber.

Diante dessa situação, os professores e coordenadores necessitam se adequar a estas mudanças, o que muitas vezes se configura em situações de crise da sua atividade profissional. Muitos se sentem desprovidos de fundamentação teórica que venha a solidificar e potencializar suas práticas pedagógicas no desenvolvimento de um processo ensino-aprendizagem mais significativo e eficaz. Assim, evidenciamos a formação continuada como elemento potencializador da profissionalização destes profissionais, implicando em investimento pessoal e organizacional para um adequado desenvolvimento profissional.

Percebemos que embora a Lei de Gestão Democrática N° 539, de 28 de junho de 2010 estabeleça as atribuições a serem efetivadas pelos coordenadores pedagógicos nas escolas da rede municipal de ensino de Cruzeiro do Sul/Acre, são muitas as indefinições no desenvolver desta função no interior da escola. Os coordenadores reclamam das várias funções que lhes são atribuídas, provocando ações imediatistas e muitas vezes distanciando-os da sua principal função relacionada à organização do trabalho pedagógico na escola.

Nesse sentido, esta pesquisa tem como tema o trabalho do coordenador pedagógico do Ensino Fundamental I da rede municipal de ensino de Cruzeiro do Sul/Acre. Desse modo, tem como objetivo analisar o trabalho do coordenador pedagógico no contexto da pedagogia da exclusão, identificando as possíveis contribuições para o desenvolvimento de práticas educativas emancipadoras no interior da escola tendo por base as finalidades educativas clássicas.

O problema fundamental da pesquisa buscou identificar de que maneira o trabalho do coordenador pedagógico no contexto da pedagogia da exclusão tem contribuído para o desenvolvimento de práticas educativas emancipadoras no interior da escola. Para elucidar melhor nosso trabalho, outras questões são necessárias tais como: quem são os profissionais que atuam na função de coordenadores pedagógicos nas escolas de Ensino Fundamental I da

rede municipal de Cruzeiro do Sul? Como estes profissionais têm desenvolvido esta função no interior da escola? Quais as suas concepções acerca do que seja o seu verdadeiro papel no fazer e refazer da ação pedagógica das escolas? Quais relações são estabelecidas no contexto escolar entre professor e coordenador pedagógico?

A escolha do tema tem a ver com a experiência profissional da pesquisadora, que durante o exercício da docência no Ensino Infantil e Fundamental I, e atuando como professora substituta do curso de Pedagogia, nas áreas de Didática e Estágio Supervisionado, foi reconhecendo inúmeras situações referentes ao trabalho do coordenador pedagógico desenvolvido no interior da escola que despertou sua curiosidade. Desse modo, foi realizada uma pesquisa bibliográfica para verificar os trabalhos já publicados sobre o tema, e a partir daí começamos a elaborar o projeto que resultou na construção desse estudo.

O estudo da legislação que trata sobre o coordenador pedagógico nos possibilitou a compreensão das atribuições desse profissional. Dentre esses documentos, destacamos como principais para nossa análise, a Lei Nº 301, de 28 de dezembro de 2001, que institui o plano de cargos, carreira e remuneração do quadro permanente dos profissionais do magistério da rede Municipal de Ensino Básico de Cruzeiro do Sul/Acre. A Lei N° 539, de 28 de junho de 2010, que estabelece a gestão democrática do sistema municipal de ensino, adotando o sistema seletivo para a escolha de dirigentes de unidades escolares. Além do Regimento Interno de uma das escolas envolvidas na pesquisa. É importante destacar que ao verificar tanto a legislação estadual quanto a municipal, não vimos muita diferença com relação às atribuições do coordenador pedagógico, portanto, decidimos analisar apenas a legislação municipal, objeto do nosso estudo.

Quanto aos aspectos metodológicos, trata-se de uma pesquisa desenvolvida a partir da perspectiva do materialismo histórico dialético, que segundo Frigotto (2006, p. 77) "o método está vinculado a uma concepção de realidade, de mundo e de vida no seu conjunto. Constitui-se numa espécie de mediação no processo de aprender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e a transformação dos fenômenos sociais". Sendo assim, os instrumentos utilizados para realização da coleta dos dados são questionários, entrevistas, observações e análise documental. Os sujeitos da pesquisa são seis coordenadores pedagógicos do ensino Fundamental I da rede municipal de ensino de Cruzeiro do Sul/Acre.

O referencial teórico assumido nesse estudo sobre trabalho e educação foi construído a partir das contribuições de autores como: Marx (2004); Frigotto (2010); Libâneo (2000,2013); Pimenta (2001); Saviani (2007); Veiga (1995). Sobre o Trabalho do coordenador pedagógico

utilizamos: Placco (2001 e 2015); Pinto (2011 e 2016); Domingues (2014); Libâneo, Oliveira e Toschi (2003). Sobre o método dialético: Frigotto (2006); Ghedin e Franco (2006); Kosik (1995); Marx (1983); Paulo Netto (2011). Considerou-se ainda a produção atual sobre o tema, disponível no banco de teses e dissertações da CAPES, do período de 2012 a 2016.

Os resultados de nossas leituras, dúvidas, diálogos com as fontes e reflexões estão organizados em três capítulos, além da conclusão. O primeiro capítulo apresenta a experiência social e profissional do pesquisador, mostrando os caminhos percorridos para se chegar ao objeto de estudo. Em seguida, realiza uma síntese histórica e legal que permite conhecer a constituição do trabalho do coordenador pedagógico no Município de Cruzeiro do Sul/Acre. Apresenta uma revisão bibliográfica sobre o trabalho do coordenador pedagógico a partir das produções científicas recentes. E por fim, analisa a redefinição do papel da escola no contexto das reformas educacionais neoliberais nos anos de 1990, compreendendo as implicações dessas reformas para a educação atual e suas repercussões no trabalho do coordenador pedagógico.

O segundo capítulo realiza um estudo sobre o método de pesquisa a partir do materialismo histórico dialético. Em seguida, analisa a categoria Trabalho e Educação, e suas implicações para o desenvolvimento da formação humana. Apresenta um estudo sobre a emancipação humana a partir da perspectiva marxiana. Realiza uma discussão sobre a Pedagogia como ciência da educação e Pedagogia Escolar, sobre a construção coletiva do Projeto Político Pedagógico e dos conhecimentos didático-pedagógicos que ajudam a compreender a organização do trabalho pedagógico na escola. Além disso, apresenta as trilhas metodológicas da pesquisa, descrevendo todo o percurso realizado para a elaboração desta investigação, desde a construção do projeto de pesquisa, até a aplicação dos instrumentos de coleta de dados.

O terceiro capítulo constitui a análise dos dados levantados na pesquisa de campo a partir do referencial teórico assumido neste estudo. Assim, realiza um estudo detalhado de seis categorias identificadas a partir das entrevistas realizadas com os sujeitos da pesquisa. Por fim, a conclusão retoma os principais pontos que favoreçam a discussão em torno do trabalho do coordenador pedagógico do Ensino Fundamental I da rede municipal de ensino de Cruzeiro do Sul/Acre.

Portanto, esse estudo tem as marcas e as condições objetivas com as quais realizamos a pesquisa, assim como as possiblidades e limites na sensibilização e refinamento do olhar investigativo, como sujeito historicamente situado. Desse modo, esperamos que as reflexões

realizadas nessa pesquisa auxiliem os coordenadores pedagógicos a compreender sua verdadeira atribuição junto à equipe gestora, visto como principal responsável pela organização do trabalho pedagógico na escola. Além disso, que esse estudo possa influenciar outros pesquisadores que, assim como nós, sentirem o desejo de conhecer os limites e as possibilidades do trabalho do coordenador pedagógico, potencializando assim essa função no interior da escola.

CAPÍTULO 1
A GÊNESE DO OBJETO DE INVESTIGAÇÃO: O TRABALHO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NO MUNICÍPIO DE CRUZEIRO DO SUL/ACRE

No presente capítulo, apresentaremos alguns apontamentos sobre a experiência social do pesquisador e o encontro com o objeto, possibilitando a compreensão dos momentos que nos levaram à construção desse estudo. Em seguida, faremos um breve percurso histórico e legal que nos permita conhecer a constituição do trabalho do coordenador pedagógico no Município de Cruzeiro do Sul/Acre. Realizaremos ainda algumas considerações sobre o trabalho do coordenador pedagógico em face das produções científicas recentes, tentando estabelecer as aproximações e apresentando as singularidades dessas pesquisas com o nosso objeto de estudo. E por fim, analisaremos no contexto da reestruturação política, econômica e cultural do capitalismo a redefinição da função escolar e as repercussões no trabalho do coordenador pedagógico.

1.1 A experiência social do pesquisador e o encontro com o objeto

Para refletir a respeito da motivação para a elaboração desta pesquisa, considero importante fazer um relato autobiográfico[1], destacando algumas frações da trajetória da minha[2] vida pessoal e profissional que me impulsionaram a realizá-lo. Portanto, apresento a trajetória percorrida por mim desde o ensino médio até a chegada ao Mestrado em Educação.

No ano de 2004, quando eu cursava o 2º ano do Ensino Médio na escola Dom Henrique Ruth, consegui um estágio como menor aprendiz de uma loja bem conceituada de nossa cidade chamada "A Cruzeirense". O contrato inicial era de meio expediente, então fiquei trabalhando no turno da manhã e estudando no turno da tarde. Contudo, no ano seguinte, fui convidada para trabalhar na loja em período integral; desse modo teria que estudar no turno da noite, ficando ainda mais difícil conciliar trabalho e estudo.

Em 2006, assim que terminei o Ensino Médio tive a maior surpresa da minha vida: descobri que estava grávida. Assim, o sonho de fazer faculdade iria ser adiado por um ano até

[1] Para Nóvoa e Finger (1988, p. 116), as histórias de vida e o método (auto) biográfico "[…] procura repensar as questões da formação, acentuando a ideia que ninguém forma ninguém e que a formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos de vida […]".

[2] Nessa parte do texto, usarei o verbo na 1ª pessoa do singular, por se trata de um relato sobre a trajetória da minha vida pessoal e profissional.

minha filha nascer. Então, em 2007, fiz meu primeiro vestibular, influenciada principalmente pelo meu esposo que não mediu esforços para me ajudar, imprimindo várias provas dos anos anteriores para eu estudar. Eu, muito empolgada, levava o material para loja e assim toda folga que tinha aproveitava para ler. Desse modo, consegui passar no curso de Pedagogia em 6º lugar.

Portanto, minha trajetória acadêmica na Universidade Federal do Acre - Campus de Cruzeiro do Sul tem início no ano de 2008. Mais uma vez tentei conciliar estudo e trabalho, dessa vez sem muito sucesso, pois eu trabalhava o dia inteiro e a noite ia para a universidade muito cansada. Além disso, minha filha ainda era muito pequena, e precisava dos meus cuidados. Foi então que tive a difícil tarefa de optar pelo estudo ou pelo trabalho. Acredito que fiz a escolha certa, decidi abrir mão do trabalho e me dedicar aos estudos. Desse modo, no 1º semestre de 2010, fui convidada para ser bolsista na função de monitora do Centro Multidisciplinar (CMULTI), na disciplina de Fundamentos da Educação Infantil. Nesse mesmo ano, fui selecionada para participar do Projeto Rondon: Lição de Vida e Cidadania, no qual ministrei a oficina "Formação continuada para professores do Ensino Fundamental". Essa foi uma experiência única da minha vida, pois fiquei responsável em ministrar palestras para um grupo de professores.

Por conseguinte, no ano de 2011, fui convidada para ser bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), com o projeto de pesquisa intitulado "Educação e cultura indígena no sudoeste amazônico: um olhar sobre o ensino na floresta: a Educação Escolar na Aldeia Puyanawa", sob a orientação do professor Dr. João Carlos de Carvalho. Esse foi o meu primeiro contato com o universo da pesquisa e confesso que foi muito difícil. No entanto, essa experiência ampliou meus horizontes, acrescentando na minha formação inicial o conhecimento rudimentar da prática de pesquisa, experimentando suas etapas, como: definição e construção do objeto de pesquisa, definição de instrumentos de coleta e tratamento de dados, aplicação de métodos e elaboração de relatórios. Para cada um desses momentos, fez-se necessário o contato com referencial teórico específico. Na condição de bolsista, pude conviver com professores/pesquisadores, alguns dos quais realizando seus estudos de pós-graduação *stricto sensu,* entrando em contato com seus objetos de pesquisa e com os movimentos próprios de um processo de investigação científica.

No ano de 2012, já Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Acre - UFAC, Campus Floresta - Cruzeiro do Sul, consegui um contrato temporário como professora da Educação Básica para atuar na Educação Infantil. No ano de 2013, fiz a especialização em

Planejamento e Gestão Escolar na Educação Básica pelo Instituto de Educação Superior Acreano - Faculdade Euclides Da Cunha (INEC). Nesse mesmo ano, passei na seleção de professores temporários da Secretaria Estadual de Educação do Estado do Acre (SEE), atuando como professora do 3º ano do Ensino Fundamental.

Ainda durante o ano de 2013, a Universidade Federal do Acre - UFAC torna pública a realização de processo seletivo simplificado para professor substituto. Fiz a seleção e passei na área de Didática e Estágio Supervisionado, ficando no cargo durante os anos de 2013 e 2014. Ainda no ano de 2014, fiz a seleção de professores para atuar no Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), permanecendo como professora desse programa nos anos de 2014, 2015 e início de 2016.

Em 2016, a Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da Universidade Federal do Acre/UFAC, através da Coordenação do Curso de Mestrado em Educação, torna pública e estabelece as normas do processo seletivo para o preenchimento de 25 vagas no Curso de Mestrado em Educação (MED/UFAC). Fiz a seleção e passei em 3º lugar. No entanto, como moro em Cruzeiro do Sul e as disciplinas do curso são ofertadas no Campus de Rio Branco, tive que residir na cidade por alguns meses até concluir os créditos teóricos das disciplinas.

Deste modo, iniciamos o curso no 2º Semestre de 2016, com as disciplinas obrigatórias: Educação Brasileira; Pesquisa em Educação: questões de teoria e método; e Seminário de pesquisa. Considero a disciplina Seminário de pesquisa uma das mais importantes desse período, ajudando muito na organização do meu projeto de pesquisa. Essa disciplina foi um dos primeiros desafios que esse curso me proporcionou, pois um dos seus objetivos era analisar os projetos de pesquisa apresentados ao programa nas diferentes linhas de pesquisa, despertando em nós, alunos de Pós-Graduação, o pensamento crítico e reflexivo, sobretudo sobre o projeto de pesquisa dos demais colegas. Assim, logo no início da disciplina a professora organizou um calendário dos seminários de leitura, de apresentação e discussão dos projetos de pesquisa. Desse modo, cada um apresentava seu projeto, sendo que o responsável em fazer a análise escrita do mesmo socializava seu texto e, em seguida, a professora abria a discussão coletiva dos projetos para a turma.

Posso dizer que esse momento de discussão coletiva dos aspectos teórico-metodológicos do meu projeto me fez compreender o quanto eu estava equivocada a respeito do meu tema, portanto era necessário fazer um recorte, ou então eu não conseguiria apresentar os resultados da pesquisa dentro do período de 24 meses. Inicialmente, meu tema era “A identidade do coordenador pedagógico da rede estadual do Estado do Acre: perfil,

desempenho e representações sobre seu exercício profissional", sendo assim, com as orientações da professora e sugestão dos colegas, principalmente da Kelly Samara, que fez análise crítica do mesmo, sugeriram que eu delimitasse a pesquisa apenas para a identidade do coordenador pedagógico da rede Municipal de Ensino de Cruzeiro do Sul/Acre. Além disso, foi verificado ainda que o projeto apresentava na verdade três problemas e que dos três eu deveria elaborar apenas um. Esses foram alguns dos principais problemas verificados durante o Seminário de Pesquisa e que me fizeram ampliar meu olhar e perceber outras possibilidades que estavam ao meu alcance e que me ajudariam durante a elaboração individual da minha pesquisa.

Na disciplina Pesquisa em Educação: questões de teoria e método, estudei os diferentes tipos de pesquisas educacionais, as distintas etapas da pesquisa e os procedimentos de coleta e análise de dados. Essa foi uma disciplina rica em conhecimentos, no qual a professora geralmente fazia a turma experimentar na prática o que as teorias queriam nos dizer. Portanto, as dinâmicas de grupo eram constantes, trabalhos individuais e grupais, filmes relacionados aos conteúdos estudados na sala, seguidos de uma resenha elaborada em casa e discutidas juntamente com toda a turma. Entretanto, como resultado final da disciplina, a professora propôs a elaboração de um artigo científico sobre os "Grupos de trabalho da ANPEd". O artigo teve como objetivo identificar como os conceitos "ensino", "aprendizagem" e "formação docente" eram concebidos e tratados nos artigos apresentados, sob a forma de comunicações, nas reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), especificamente no GT-04, Grupo de Trabalho de "Didática", no período entre 2012 - 2015.

A disciplina "Educação Brasileira" foi um mergulho no passado, no sentido de nos fazer compreender o presente, seja a educação, a política, a economia, a cultura, ou seja, compreender a conjuntura atual do país. Os textos mostraram uma síntese da história da educação no país, bem como seus dilemas, suas perspectivas e impasses, por meio de documentos e relatórios oficiais. Os encontros eram sempre muito descontraídos, no qual os professores ministrantes iniciavam as discussões do texto, seguidos da participação de todos da turma. Como resultado final da disciplina, os professores propuseram a elaboração de um artigo científico sobre os Manifestos de 1932 e 1959 e as LDBs (4.024/61 e 9394/96). Para realizar essa análise, foi necessário levar em consideração o contexto social, econômico e político dos referidos documentos. Desse modo, a partir do estudo dos Manifestos e das LDBs compreendemos melhor o contexto da sociedade atual e as relações estabelecidas pelos

sujeitos no seu cotidiano que caracterizam cada momento histórico como sendo único. Na verdade, são também essas relações que definem a organização dos sistemas de ensino, que necessitam se adequar a cada contexto e a cada realidade social.

No 1º Semestre de 2017, iniciamos as disciplinas optativas, entre elas: Formação e Trabalho Docente: representações, saberes e práticas; Organização do Trabalho Pedagógico na Escola; Políticas de Formação de Professores no Brasil. Essas disciplinas foram as que mais me aproximaram do meu objeto de estudo, portanto, contamos com um excelente grupo de educadores, responsáveis pela seleção de conteúdos necessários para formar a base teórica-metodológica da nossa pesquisa.

Logo, a disciplina "Organização do Trabalho Pedagógico na Escola" ampliou meu campo teórico, uma vez que me possibilitou conhecer novos autores, novas perspectivas, novas abordagens. Além disso, os textos eram voltados para uma perspectiva histórico-crítica da realidade, não nos deixando influenciar por falsos discursos que pudessem colocar em risco a nossa formação acadêmica. Sendo assim, com relação à metodologia adotada pelas professoras, a cada aula um grupo de alunos ficava responsável em conduzir os textos, podendo utilizar tanto a aula expositiva dialogada, como slides e vídeos. No entanto, o restante da turma também deveria participar da aula, expondo sua compreensão sobre os textos lidos. Entre as temáticas abordadas nos textos, vimos a relação entre trabalho, educação e prática pedagógica. Os encontros eram sempre muito prazerosos, uma vez que os textos nos ajudaram a compreender a conjuntura atual do nosso país, especialmente no que se refere à categoria trabalho e educação.

Como avaliação final da disciplina, as professoras propuseram a elaboração de um artigo científico, utilizando como fontes de pesquisa os textos trabalhados durante as aulas. Nesse artigo, analisei as concepções sobre a centralidade do trabalho e do ato educativo para a emancipação humana, compreendendo a pedagogia como ciência da educação. Como resultado, pude compreender que o trabalho e a educação são categorias centrais para o desenvolvimento da formação humana, bem como para a sua emancipação enquanto sujeitos sociais. Portanto, o ato educativo é o principal responsável por essa formação, tendo por finalidade a transmissão e a difusão da cultura social e da inserção das novas gerações nas forças produtivas do trabalho. A partir de então, essas categorias foram incorporadas aos meus estudos, assumindo assim o materialismo histórico-dialético como referencial teórico.

A disciplina "Formação e Trabalho Docente: representações, saberes e práticas", assim como as demais, trouxe grande contribuição para minha formação acadêmica, tendo em vista

que os textos selecionados pela professora ministrante eram de grande relevância teórica, ampliando minha visão e meu posicionamento para uma perspectiva crítica da realidade, principalmente sobre questões relacionadas à formação e ao trabalho docente no Brasil. As aulas geralmente eram expositivas e dialogadas, no qual um grupo ficava responsável em conduzir as discussões dos textos, seguindo com a participação da turma e da professora que fazia as intervenções quando necessário.

Como avaliação final da disciplina, fomos orientados para a elaboração de um trabalho escrito individual, de natureza dissertativa, a partir dos textos trabalhados durante a disciplina. O objetivo do artigo era analisar a formação e o trabalho docente no Brasil, compreendendo as perspectivas e os impasses teórico-metodológicos no campo da pesquisa. No final, pude perceber que no campo da formação e do trabalho docente torna-se necessário um aprofundamento teórico capaz de ampliar a compreensão dos problemas enfrentados pelos professores no exercício da sua profissão, condição necessária para a superação de alguns dos obstáculos recorrentes que surgem na área da educação.

Por fim, e não menos importante, a disciplina "Políticas de Formação de Professores no Brasil" teve parcela significativa na compreensão do meu objeto de estudo, especificamente no que diz respeito às concepções e aos aspectos legais que orientam o trabalho do coordenador pedagógico. Desse modo, as aulas da disciplina eram sempre muito dinâmicas e organizadas através de discussões sobre os textos, em forma de seminários e aula expositiva e dialogada, no qual a participação de todos era imprescindível. Além disso, houve também a realização de palestras de professores convidados, com o objetivo de socializar com a turma suas experiências durante a realização de suas pesquisas. Esse momento foi de grande aprendizado, pois me possibilitou tirar algumas dúvidas e inquietações, assim como mostrou que esse processo não é fácil, que surgem dificuldades e angústias, mas que podem ser amenizadas, e até mesmo superadas, pela intencionalidade da investigação, pelo constante estudo, pelo questionamento, pela reflexão e humildade daquele que pesquisa, que indaga a realidade, como também suas ideias e posturas frente a essa busca.

Como avaliação final da disciplina, além da participação nas atividades em sala, através da leitura e discussão dos textos, fomos orientados a produzir um artigo relacionado ao nosso objeto de estudo. Assim, meu artigo teve como objetivo analisar a formação continuada, compreendendo sua concepção, os aspectos legais e o papel do coordenador pedagógico como principal responsável pelo processo de formação nas escolas. Como resultado, pude compreender a importância da formação continuada, por entender que essa é

uma etapa que prepara o profissional docente do ensino básico para enfrentar desafios e solucionar problemas que possam surgir no cotidiano escolar. Os dispositivos legais evidenciaram ainda o papel do coordenador pedagógico no apoio aos processos de orientação e planejamento das atividades pedagógicas, assim como principal responsável pela formação continuada de professores na escola.

Devo dizer que o interesse pelo tema surgiu a partir dessas experiências e vivências tanto pessoais quanto profissionais, principalmente durante o exercício da docência como professora do Ensino Infantil e Fundamental dos anos inicias, e atuando como professora substituta do curso de Pedagogia, nas áreas de Didática e Estágio Supervisionado, destinados aos cursos de licenciatura. Essa breve caminhada profissional me possibilitou conviver de perto com os coordenadores pedagógicos, reconhecendo inúmeras situações referentes ao seu trabalho, especificamente quanto ao desempenho das suas funções.

Pude perceber que o coordenador pedagógico está diretamente envolvido com o trabalho pedagógico na escola, hora auxiliando o professor no planejamento de suas atividades, hora elaborando encontros pedagógicos, realizando reuniões com os pais, lidando com alunos indisciplinados, planejando e elaborando formações continuadas na escola, dentre tantas outras funções que ele desempenha no interior da escola. Desse modo, todos esses condicionantes despertaram minha curiosidade com relação ao trabalho desse profissional e a partir daí comecei a planejar e elaborar o projeto inicial que direcionou à produção desse estudo.

A próxima seção tem por objetivo compreender como se deu no município de Cruzeiro do Sul/Acre o movimento das reformas curriculares nos anos de 1990 em termos da redefinição das novas funções da escola e, por sua vez, da reconfiguração das funções do coordenador pedagógico.

1.2 Aspectos históricos e legais sobre o trabalho do coordenador pedagógico no município de Cruzeiro do Sul/Acre

No sentido de compreender como o trabalho do coordenador pedagógico foi se constituindo no município de Cruzeiro do Sul, *lócus* da pesquisa, achamos oportuno traçar um breve percurso histórico e legal que nos permita conhecer as mudanças ocorridas ao longo dos anos que possibilitou a constituição dessa função no interior da escola, pois sabemos que esse processo não se deu de forma linear e que, portanto, é necessário compreender as

perspectivas, os impasses e os dilemas para que o coordenador pedagógico conseguisse ocupar atualmente um espaço de reconhecimento junto aos demais membros que constituem a estrutura organizacional da escola.

No dia 29 de Agosto de 2018, entramos em contato com o ex-secretário Municipal de Educação na busca de tentar compreender em que contexto histórico a Lei de Gestão democrática de Cruzeiro do Sul foi criada. Na ocasião, o professor não se encontrava em Cruzeiro do Sul, mas se dispôs a conversar conosco via celular. Durante a conversa, perguntamos ao professor em que contexto a Lei de Gestão Democrática Municipal N° 539, de 28 de junho de 2010 foi criada, ou seja, se houve embates políticos, se ela foi inspirada na Lei Estadual Nº 1.513, de 11 de novembro de 2003, e se havia outra lei anterior a essa que tratava das atribuições do coordenador pedagógico.

De acordo com o ex-secretário, quando ele chegou em 2009 na Secretaria de Educação do Município de Cruzeiro do sul, tinha uma lei de gestão, mas na sua organização ele compreendia que ela não atendia às necessidades da natureza do trabalho da gestão e do pedagógico da escola. Ela tinha uma composição de diretor e vice-diretor e apenas um coordenador pedagógico e ele descobriu que na estrutura não tinha secretário administrativo. Ele afirma que de fato eles existiam na escola, exerciam os trabalhos, mas compreendia que o arcabouço da lei não atendia à necessidade de esclarecer qual era a função do diretor, do coordenador pedagógico, do coordenador administrativo, criado por esta lei, o qual responde pela parte administrativa, de assinatura documental da escola junto com o diretor, a questão das funções do conselho, de como criar, de como exercer suas atividades, de como fechar conselho, um arcabouço jurídico legal que atendesse às necessidades das escolas.

Ressalta que a partir de então ele começou a discutir, dentro da secretaria com a equipe, a necessidade de reformular a Lei de Gestão, e dentro da proposta eles dialogaram com o SINTEAC e elaboraram um rascunho, uma primeira versão da lei e nela apresentaram duas situações sobre a escolha de diretor: uma através de eleição, que é como funciona hoje, sendo o primeiro passo uma prova escrita e depois os aprovados classificados vão para eleição direta, etc.; a outra proposta era por meio de concurso: ao invés de ter eleição, a secretaria apresentava uma proposta de que teria apenas uma prova de concurso e o melhor classificado seria o diretor, considerando proposta muito mais vantajosa, pois o diretor estaria mais livre para tomar as decisões adequadas em prol do processo de gestão pedagógica da escola porque ele não criaria amarramentos em troca de votos ou de apoio para a eleição.

Em seguida, segundo o ex-secretário, foi convocada uma assembleia, pararam as aulas, chamaram toda a categoria e o sindicato, e apresentaram toda a proposta da lei de gestão. O mandato de diretor, que antes era de três anos, mudou para quatro anos e a categoria, numa proposta de audiência pública para a educação, definiu que a eleição de diretor ocorreria pelas etapas de prova escrita e depois de disputa eleitoral. E assim a proposta da nova lei foi aprovada pela categoria. Em seguida, a proposta foi encaminhada para a câmara e os vereadores aprovaram também.

Além disso, ele explica que depois de certo tempo a secretaria percebeu a dificuldade no cartório para registro de ata e abertura e fechamento de conselhos escolares, e ainda assim, considerando que o conselho escolar é um órgão que assina prestação de contas e balanços e tem uma característica jurídica, fez um estudo e modificou o capítulo da lei que trata do conselho escolar tanto para fechamento, convocação, escola que já encerrou suas atividades, que já foi extinta, etc., como também as escolas uni docentes rurais. Dessa forma, foi flexibilizada a composição do conselho e a figura do professor provisório podendo presidir esse conselho para poder dar uma dinamicidade, uma funcionalidade e uma praticidade no exercício da atividade do conselho escolar nas comunidades rurais, pois mais da metade das escolas do município são rurais.

O ex-secretário esclarece que na lei anterior só tinha um coordenador pedagógico, e na atual possui coordenador pedagógico por turno, e coordenador de ensino, e as escolas que possuem a partir de 400 alunos podem ter um coordenador de ensino e um pedagógico por turno. Segundo ele, a Lei de Gestão Municipal tem, de certa forma, uma inspiração na lei estadual porque ele compreende que o tripé da lei estadual é bom, no entanto na municipal foram criadas as regionais do campo, ou seja, é um modelo de gestão diferenciado para atender às escolas do campo que a lei estadual não tem. Afirma que essa questão causou brigas com o conselho estadual de educação, porque eles não conseguiam compreender que os municípios têm de atender as necessidades da região do Juruá, então foram criadas as regionais, nas quais o diretor é responsável por um conjunto de 10 a 12 escolas.

Com relação à escolha do coordenador pedagógico dentro dessa nova proposta, o ex-secretário ressalta que o diretor eleito é quem indica o coordenador pedagógico, de ensino e administrativo. Segundo ele, na referida lei estão definidas as funções de cada um. Já em relação à gestão rural, a lei tem um olhar diferenciado para isso, pois foi criada uma gratificação para a equipe rural, que é uma ajuda de custo para ajudar na locomoção e alimentação desses profissionais.

A partir desse relato do ex-secretário de educação, voltamos à SEMED em busca da lei anterior à nova lei de gestão democrática municipal. A secretaria gentilmente nos disponibilizou para análise a Lei Nº 301, de 28 de dezembro de 2001, que institui o plano de cargos, carreira e remuneração do quadro permanente dos profissionais do magistério da rede municipal de Ensino Básico de Cruzeiro do Sul – Acre, e dá outras providências.

O Art. 1º da lei estabelece o quadro permanente dos profissionais do magistério da rede municipal de Ensino Básico de Cruzeiro do Sul – Acre. De acordo com a lei, esse quadro é formado pelo grupo de profissionais que exercem atividades de docência e profissionais que oferecem suporte pedagógico às atividades de docência. Ao mencionar os profissionais que oferecem suporte pedagógico aos professores, a lei já dá indícios do trabalho do coordenador pedagógico.

O Art. 2º da referida lei estabelece que fica criado no Quadro Permanente dos Profissionais da Educação Básica do Município de Cruzeiro do Sul – Acre, o Grupo Ocupacional do Magistério e suas respectivas carreiras que são: Professor nível 1, 2 e 3. Sobre esses grupos, os parágrafos 2º e 3º ressaltam que:

> **§ 2º** - Somente podem exercer atividades que dão suporte pedagógico à docência, tais quais: as de direção ou administração escolar, planejamento, inspeção, **supervisão e orientação educacional**, profissionais com **experiência de docência mínima de 2 (dois) anos** adquirida em qualquer nível ou sistema de ensino, público ou privado.
> **§ 3º** - Somente poderão exercer as atividades de que trata o parágrafo anterior, os profissionais com **qualificação mínima à graduação em Pedagogia ou pós-graduação**, nos termos do artigo 64 da Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996 (LEI Nº 301, Art. 2º, parágrafos 2º, 3º, 2001, grifo nosso).

Os parágrafos da lei esclarecem que para exercer a atividade de supervisão e orientação educacional é necessário ter experiência na docência de no mínimo dois anos em qualquer nível de ensino, público ou privado, e possuir qualificação mínima de graduação em Pedagogia ou pós-graduação. Ou seja, a lei estabelece não ser permitido a qualquer profissional exercer a função como, por exemplo, professores que possuem apenas o ensino médio, ou recém-contratado, ou com a formação em Bacharel; ela define um parâmetro importante, e dá indícios da importância desse profissional para a organização do trabalho pedagógico da escola na medida em que estabelece uma formação mínima para exercer a função.

Com relação ao Regime de Trabalho desses profissionais, o Art. 15 da lei define que "a jornada de trabalho do ocupante de cargo em comissão de Diretor Escolar, Vice Diretor e Coordenador pedagógico será exercida em regime integral".

Identificamos nesse artigo três questões importantes: a primeira é relacionada ao cargo em comissão, pois percebemos que até hoje o coordenador pedagógico ainda é escolhido dessa forma, já o cargo de diretor ocorre a partir de prova escrita e eleição; a segunda questão está relacionada ao cargo de vice-diretor, porque na nova lei de Gestão Democrática esse cargo será extinto, tomando lugar o coordenador de ensino; e a terceira questão é o fato de a lei não mencionar o cargo de coordenador administrativo, essa também foi uma questão sinalizada pelo ex-secretário municipal durante sua entrevista, ou seja, nessa lei o cargo administrativo não existe, só será criado com a elaboração da Lei de Gestão Democrática 539/2010, assim como também serão estabelecidas as atribuições desse profissional.

Na seção que trata dos incentivos, em seu Art. 16, inciso III, fica instituída a gratificação de direção escolar e coordenação pedagógica obedecendo aos seguintes critérios:

> **III – Coordenador Pedagógico**
> Unidade Escolar com 04 a 07 turmas – 20% do salário base
> Unidade Escolar com 08 a 11 turmas – 30% do salário base
> Unidade Escolar com 12 ou mais turmas – 40% do salário base
> (Lei Nº 301, Art. 16, inciso III, 2001, grifo nosso).

Percebe-se nesse artigo que o coordenador pedagógico receberá uma gratificação salarial referente ao número de turmas que a escola possuir, ou seja, quanto menos alunos, menos esse profissional receberá. Ainda com relação aos incentivos nas disposições finais Art. 22, inciso III, fica aprovado o reajuste da gratificação de direção escolar e coordenação pedagógica em regime integral, obedecendo aos seguintes critérios:

> **III – Coordenador Pedagógico em "Regime Integral"**
> Unidade Escolar – 60% do Professor Nível 2
> (LEI Nº 301, Art. 16, inciso III, 2001, grifo nosso).

Percebemos que o coordenador pedagógico que exercia a função em período integral tinha uma gratificação salarial de 60%, ou seja, havia uma valorização do seu trabalho em 20% se compararmos ao que estabelece o Artigo 16 da referida lei. Vejamos a seguir a tabela salarial desses profissionais.

Tabela 1 - TABELA SALARIAL – MAGISTÉRIO

NIVEL	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M
P-1	824,94	857,94	890,94	923,94	956,94	989,93	1.022,93	1.055,93	1.088,93	1.121,92	1.154,92	1.187,92	1.220,92
P-2	**1.178,72**	**1.225,87**	**1.273,02**	**1.320,17**	**1.367,32**	**1.414,46**	**1.461,61**	**1.508,76**	**1.555,91**	**1.603,06**	**1.650,21**	**1.697,36**	**1.744,51**
P-3	1.268,82	1.319,57	1.372,33	1.421,08	1.471,83	1.522,58	1.573,34	1.624,09	1.674,84	1.725,60	1.776,35	1.827,10	1.877,85

N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z
1.253,91	1.286,91	1.319,91	1.352,91	1.385,91	1.418,90	.451,90	1.484,90	1.517,90	1.550,89	1.583,89	1.616,89	1.649,89
1.791,65	1.838,80	1.885,95	1.933,10	1.980,25	2.027,40	2.074,55	2.121,70	2.168,84	2.215,99	2.263,14	2.310,29	2.357,44
1.928,61	1.979,36	2.030,11	2.080,86	2.131,62	2.182,37	2.233,12	2.283,88	2.334,63	2.385,38	2.436,13	2.486,89	2.537,64

Fonte: Lei Municipal Nº 301, de 28/12/2001, grifo nosso.

A tabela nos mostra que o coordenador pedagógico recebe o salário referente ao professor P2, e a partir do salário base desse profissional é acrescido 60% no seu salário final. Isso para o caso dos que possuem contrato em período integral. Para os que trabalham apenas um turno, seu salário é referente ao número de turmas que a escola possui.

Assim, no dia 28 de junho de 2010, buscando solucionar as lacunas deixadas na lei anterior, o prefeito municipal de Cruzeiro do Sul - Acre, em exercício, aprovou e sancionou a **Lei N° 539** que "estabelece a gestão democrática do Sistema Municipal de Ensino, adotando o sistema seletivo para a escolha de dirigentes de unidades escolares e dá outras providências". Essa lei foi elaborada em consonância com as principais leis federais do país, podendo ser identificado em seu Capítulo I no Art. 1° quando a lei prescreve que a gestão escolar democrática do ensino público do município de Cruzeiro do Sul é fundamentada nos princípios contidos no inciso IV do Art. 206 da Constituição Federal de 05 de outubro de 1988, nos artigos 14 e 15 da Lei Federal n° 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Gestão Democrática Nº 539, Cap. I, art. 1º, 2010).

O Parágrafo Único da referida lei deixa claro que a gestão escolar democrática do ensino municipal deverá ser exercida, harmonicamente, pelas gestões administrativas, financeira e pedagógica, obedecendo a alguns princípios como:

> II - Gestão descentralizada, com autonomia pedagógica, administrativa e financeira escolar, mediante organização e funcionamento do Conselho Escolar, respeitando as normas da Secretaria Municipal de Educação e a legislação vigente;
> III- Gestão participativa que garanta a presença de todos os segmentos da comunidade escolar nos processos de elaboração das políticas das unidades de ensino e nas instâncias decisórias da escola;
> IV - Definição clara das responsabilidades e atribuições de todos os segmentos da comunidade escolar, com efetiva implementação de prestação de contas, respeitando as normas da Secretaria Municipal de Educação e da legislação vigente;
> V- Transparência dos mecanismos administrativos, financeiros e pedagógicos, com monitoramento e avaliação de resultados;
> VI - Gestão administrativa e pedagógica com foco voltado para o acesso, a permanência e a qualidade do ensino (LEI DE GESTÃO DEMOCRÁTICA Nº 539, Cap. I, parágrafo único, incisos II, III, IV, V, VI, 2010).

Esses princípios definidos pela lei foram incorporados pelos sistemas municipais de ensino, embora alguns ainda deixem a desejar, como é o caso da organização do Conselho Escolar, da gestão participativa, no qual nem todos os membros da escola têm acesso às elaborações das políticas e das decisões da escola. Além disso, a definição das

responsabilidades e atribuições dos membros da escola nem sempre são realizadas de acordo com o que prescreve a lei, embora também sejam definidas por ela, como é o caso da função do coordenador pedagógico, objeto do nosso estudo.

Por outro lado, outros princípios, fundamentados principalmente nas reformas educacionais neoliberais, tornam-se mais evidentes na escola como, por exemplo, a prestação de contas, o monitoramento e avaliação de resultados, que dão a ideia de que os processos educativos são "mercadorias", que necessitam se adequar às exigências da sociedade capitalista.

O Art. 2° da Lei N° 539/2010 estabelece que a autonomia administrativa das unidades escolares públicas do município de Cruzeiro do Sul será exercida pelo Conselho Escolar e pela Direção da unidade de ensino. Desse modo, o Capítulo III que trata "da direção da unidade escolar" em seu Art. 17 define que "a direção da unidade escolar será exercida por um Diretor aprovado em todos os critérios estabelecidos nesta Lei e eleito pela comunidade escolar, em consonância com as deliberações do Conselho Escolar e da Secretaria Municipal de Educação – SEMEC" (Lei de Gestão Democrática Nº 539, Cap. III, art. 2ºe 17º, 2010).

Desse modo, os parágrafos seguintes tratam da indicação, da escolha, e do número de alunos em que a escola terá direito a um coordenador de ensino e/ou pedagógico por turno. Vejamos os trechos a seguir:

> § 1º O Diretor eleito indicará um Coordenador de Ensino e/ou pedagógico e Coordenador Administrativo dentre os funcionários docentes e de apoio administrativo do quadro permanente da SEMEC, preferencialmente lotado na unidade escolar.
> § 3° A escolha do Coordenador de Ensino e/ou Pedagógico recairá sobre o professor que esteja a pelo menos, três anos atuando em sala de aula, ou exercendo funções correlatas, e tenha formação de nível superior, licenciatura plena, preferencialmente formação em Pedagogia.
> § 4° As escolas com menos de 400 alunos terão direito a um Coordenador de ensino ou um Coordenador Pedagógico por turno.
> § 5º As escolas com mais de 400 alunos terão direito a um Coordenador de Ensino e um Coordenador Pedagógico por turno.
> § 6° Para a escola ter direito a um coordenador pedagógico no turno da noite, a escola deve ter pelo menos 70% da sua capacidade de ocupação das salas de aula (LEI DE GESTÃO DEMOCRÁTICA Nº 539, Cap. III, art. 17, parágrafos § 1º, § 3°, § 4, §5º, § 6°, 2010).

Podemos observar que a lei recomenda que o diretor eleito indique um coordenador, seja pedagógico, de ensino, ou administrativo do quadro permanente da secretaria, que tenha sido lotado na mesma escola. Além disso, esse coordenador deve ser formado em nível superior, em licenciatura plena, preferencialmente formação em Pedagogia. No entanto, a lei

não descarta a possibilidade de professores formados em outras áreas exercerem a função de coordenação.

Com relação ao número de alunos por coordenador, tanto as escolas com menos ou com mais de 400 alunos terão direito a um Coordenador de ensino ou um Coordenador Pedagógico por turno, deixando clara a impossibilidade de ter os dois ao mesmo tempo. Nesse caso, essas escolas só poderão ter direito a um coordenador pedagógico no turno da noite, se pelo menos 70% das suas salas de aula estiverem ocupadas.

No Capítulo V, que aborda sobre "as atribuições dos coordenadores de ensino", em seu Art. 40 estabelece que a ação do Coordenador de Ensino terá como foco a qualidade da aprendizagem dos alunos, visando sempre:

> I – Diagnosticar a realidade do ensino na escola;
> II – Fazer a intervenção necessária, de modo planejado e sistemático sobre a situação real;
> III – Propor metas para o desenvolvimento da escola, a partir da realidade diagnosticada;
> IV – Monitorar os dados disponíveis, como IDEB, PDE, censo escolar e outros, para construir uma leitura da realidade da escola;
> V – Coordenar todo processo de planejamento dos professores e acompanhar sua execução;
> VI – Acompanhar a rotina pedagógica dos professores, inclusive na sala de aula, verificando o cumprimento dos dias letivos, carga horária, recursos didáticos, freqüência dos alunos;
> VII – Assessorar os professores na ação educativa, principalmente na questão de planejamento, metodologia e avaliação dos discentes;
> VIII – Atuar junto com o diretor e o Coordenador Administrativo, buscando sempre a harmonia e o desenvolvimento da escola.
> IX – Atuar de maneira integrada junto à equipe pedagógica da SEMEC para melhoria do processo ensino-aprendizagem (LEI DE GESTÃO DEMOCRÁTICA Nº 539, Cap. V, art. 40, incisos I, II, III, VI, V, VI, VII, VIII, IX, 2010).

É importante destacar que o coordenador de ensino desenvolve as atribuições que antes eram de responsabilidade do vice-diretor, ou seja, mudou-se a terminologia, mas a função permanece a mesma. Percebemos claramente que o coordenador de ensino desenvolve algumas atribuições que se aproximam das atribuições do coordenador pedagógico, como veremos a seguir. No entanto, o diferencial está no inciso IV que trata do monitoramento dos dados disponíveis, como IDEB, PDE, censo escolar, pois essa atribuição é desenvolvida prioritariamente por esse profissional. Além disso, esse profissional deve auxiliar em todas as atividades desenvolvidas na escola, tanto relacionadas à parte pedagógica, quanto ao administrativo e documental, inclusive na elaboração de projetos institucionais.

Com relação "as atribuições do coordenador pedagógico", o Art. 41 da referida lei esclarece que a ação do Coordenador Pedagógico terá como foco o processo de aprendizagem dos alunos. Ainda de acordo com o parágrafo único da lei, a escola que tiver Coordenador de

Ensino e pedagógico, o trabalho do Coordenador pedagógico será orientado e supervisionado pelo Coordenador de Ensino. Assim, a lei menciona várias atribuições do coordenador pedagógico como:

> I - Observar e analisar a situação real da unidade de ensino;
> II - Acompanhar a rotina pedagógica dos professores, inclusive na sala de aula verificando o cumprimento dos dias letivos, carga horária, recursos didáticos, frequência dos alunos;
> III - Garantir o cumprimento das ações planejadas;
> IV - Estabelecer estratégia de recuperação, junto com o professor, para os alunos que necessitarem;
> V - Orientar e atuar junto com o professor, nas intervenções pedagógicas necessárias;
> VI - Informar o Coordenador de ensino e diretor, os dados dos rendimentos dos alunos e atividades dos docentes;
> VII - Participar junto com a equipe gestora da articulação com a comunidade escolar;
> VIII - Atuar junto com o diretor, Coordenador Administrativo e de ensino, buscando sempre a harmonia e o desenvolvimento da escola;
> IX - Elaborar e cumprir agenda de trabalho, estabelecendo ações semanais, mensais, bimestrais, semestrais e anuais; e
> X - Atuar de maneira integrada junto à equipe pedagógica da SEMEC para melhoria do processo ensino-aprendizagem. (LEI DE GESTÃO DEMOCRÁTICA Nº 539, Cap. V, art. 41, incisos I, II, III, VI, V, VI, VII, VIII, IX e X, 2010).

Sobre as atribuições do coordenador pedagógico mencionados pelo artigo, destacamos o acompanhamento da rotina pedagógica dos professores, caracterizada como uma ação de muita importância, pois seu desdobramento repercute diretamente no processo de aprendizagem dos alunos. Neste sentido, o coordenador deverá ainda orientar e atuar junto com o professor, elaborando estratégias de recuperação para os alunos que necessitarem. Ou seja, o coordenador pedagógico será aquele que fará as intervenções pedagógicas necessárias no trabalho do professor, buscando sempre a harmonia e o desenvolvimento da escola, e principalmente a melhoria do processo ensino-aprendizagem dos alunos.

O Art. 42 da referida lei trata “das atribuições do coordenador administrativo”, estabelecendo que a ação do Coordenador Administrativo terá como foco a adequada condição material, para garantir bom desenvolvimento das ações da unidade de ensino, visando sempre:

> I – O planejamento, a aplicação e prestação de contas dos recursos recebidos pela escola e manutenção/conservação do espaço físico;
> II – Acompanhamento da freqüência e documentação do quadro de pessoal;
> III – Realizar as compras, pagamentos e armazenamento dos materiais, observando as normas legais e necessidade da escola;
> IV – Fazer e apresentar prestação de contas dos recursos recebidos ao conselho escolar e comunidade escolar quando necessário for, observando os prazos legais;
> V – Exercer a função de tesoureiro do Conselho Escolar;
> VI – Vistoriar semanalmente o ambiente escolar, visando sua conservação e limpeza;

> VII – Manter organizado os arquivos e toda documentação dos alunos e dos servidores lotados na escola;
> VIII – Atuar em conjunto com o diretor e o Coordenador de Ensino, visando o cumprimento das ações planejadas e metas da escola; e
> IX – Informar o diretor tudo que diz respeito à unidade de ensino (LEI DE GESTÃO DEMOCRÁTICA Nº 539, Cap. V, art. 42, incisos I, II, III, VI, V, VI, VII, VIII, IX, 2010).

Diferentemente dos outros dois coordenadores mencionados anteriormente, o coordenador administrativo é responsável por fazer prestação de contas, cuidar para que não falte material escolar, cuidar da parte de digitação, organização de documentos da escola, fazer compras, ou seja, esse profissional trata prioritariamente da parte burocrática da escola.

Observamos que embora os capítulos 40, 41 e 42 da referida lei tenham deixado claras as atribuições de cada coordenador, nós sabemos que no cotidiano escolar nem sempre esses profissionais conseguem desempenhar suas funções como deveriam até mesmo pelas condições de trabalho em que muitos são submetidos, como por exemplo, escolas com infraestrutura precária, com falta de material escolar e, principalmente, com falta de profissionais próprios para desempenhar cada função, além do fato de um profissional precisar desempenhar diversas funções para não atrapalhar o andamento da escola.

Essa tem sido a realidade do coordenador pedagógico da rede municipal de Cruzeiro do Sul por dois motivos: primeiro porque nas escolas pesquisadas o coordenador pedagógico desempenha a função tanto de coordenador pedagógico quanto de coordenador de ensino. Essa questão é muito comum, tendo em vista que a maioria das escolas municipais possui um número muito pequeno de alunos. Segundo, porque esse profissional também cuida da parte burocrática da escola, que deveria ser de responsabilidade do coordenador administrativo, ou seja, ele digita documentos, imprime atividades, faz compras, cuida do ambiente da escola, de material escolar, dentre tantas outras atribuições. Além disso, quando o diretor não está, ele também fica responsável pela escola.

Com relação aos vencimentos da equipe gestora, o Art. 44 do capítulo VI estabelece que "o vencimento dos dirigentes das unidades escolares, bem como dos coordenadores de ensino e coordenadores administrativos, será disciplinado por tabela e anexado ao plano de carreira" (Lei de Gestão Democrática Nº 539, Cap. VI, art. 44, 2010). É possível perceber claramente que a referida lei não menciona o coordenador pedagógico como parte constituinte da equipe gestora, apenas os coordenadores de ensino e administrativo.

Ainda sobre a questão salarial, o Art. 52 das disposições finais esclarece que "Fica criada a função de Coordenador Administrativo e Coordenador de Ensino para as escolas públicas municipais, com gratificação de acordo com a planilha anexa", reforçando mais uma

vez a ausência do coordenador pedagógico na estrutura organizacional da equipe gestora das escolas municipais. Vejamos a seguir a tabela salarial dessa equipe:

Tabela 2 - Tabela Salarial da Equipe Gestora das Escolas Municipais – 2010

Diretor

Tipificação da escola	Cargo	Salário base de referência	%
Tipo "a" até 100 alunos	Diretor	Professor P2	50
Tipo "b" de 101 a 250 alunos	Diretor	Professor P2	80
Tipo "c" de 251 a 400 alunos	Diretor	Professor P2	90
Tipo "d" de 401 a 600 alunos	Diretor	Professor P2	100
Tipo "e" de 601 a 900 alunos	Diretor	Professor P2	120
Tipo "f" mais de 900 alunos	Diretor	Professor P2	150

Fonte: lei n° 539, de 28/06/2010

Coordenador de ensino

Tipificação da escola	Cargo	Salário base de referência	%
Tipo "a" até 100 alunos	Coord. ensino	Professor P2	50
Tipo "b" de 101 a 250 alunos	Coord. ensino	Professor P2	70
Tipo "c" de 251 a 400 alunos	Coord. ensino	Professor P2	80
Tipo "d" de 401 a 600 alunos	Coord. ensino	Professor P2	90
Tipo "e" de 601 a 900 alunos	Coord. ensino	Professor P2	100
Tipo "f" mais de 900 alunos	Coord. ensino	Professor P2	130

Fonte: lei n° 539, de 28/06/2010

Coordenador administrativo

Tipificação da escola	Cargo	Salário base de referência	%
Tipo "a" até 100 alunos	Coord. administrativo	Serv. administrativo Grupo 2	50
Tipo "b" de 101 a 250 alunos	Coord. administrativo	Serv. administrativo Grupo 2	80
Tipo "c" de 251 a 400 alunos	Coord. administrativo	Serv. administrativo Grupo 2	80
Tipo "d" de 401 a 600 alunos	Coord. administrativo	Serv. administrativo Grupo 2	100

Tipo “e” de 601 a 900 alunos	Coord. administrativo	Serv. administrativo Grupo 2	120
Tipo “f” mais de 900 alunos	Coord. administrativo	Serv. administrativo Grupo 2	150

Fonte: Lei n° 539, de 28/06/2010

Com relação ao Regimento Interno das escolas municipais de Ensino Fundamental de 1º ao 5º ano de Cruzeiro do Sul, no Capítulo I que trata do estabelecimento de ensino, na seção I sobre a denominação, em seu Artigo 1º define “a estrutura didática – pedagógica administrativa e disciplinar da Escola Municipal de Ensino Fundamental [...]”, fundamentada nos princípios das leis federais e municipais de ensino do país, conforme veremos a seguir:

> [...], organizada de acordo com as legislações, resoluções e normas vigentes que versam sobre educação, dentre elas estão dispostas principalmente: o inciso IV do art. 206 da Constituição Federal de 05 de outubro de 1988, da Lei Federal nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, na Lei de Nº 299 de 05 de Dezembro de 2001(Regime Jurídico Único do Município de Cruzeiro do Sul-Acre), Regimento Único do Sistema Municipal de Educação-CZS e Lei nº 539/ 2010, de 28 de junho de 2010 (estabelece a gestão democrática do sistema municipal de ensino, adotando o sistema seletivo para a escolha de dirigentes de unidades escolares). Leis de ensino do país, tendo por alvo a formação integral de alunos (REGIMENTO ESCOLAR, cap. I, seção I, art. 1º, 2017).

No Capítulo IV do referido regimento que dispõe sobre a coordenação escolar, na seção I que trata da constituição, em seu Artigo 17º situa que “a Coordenação Escolar da Escola de Ensino Fundamental [...] é composta pela coordenadora pedagógica e/ou pelo coordenador de ensino, lotados nesta Unidade Escolar, que coordenarão as atividades pedagógicas em articulação com o gestor”. Percebe-se que os princípios desse regimento escolar são os mesmos estabelecidos pela Lei de Gestão democrática Nº 539/2010. Desse modo, não vemos a necessidade de repeti-los novamente nessa parte do texto, exceto destacar as alterações ou acréscimos que ocorreram após a elaboração desse regimento.

Ao analisar os dois documentos, verificamos uma nova redação no artigo 17º do Regimento Escolar que utiliza o termo “Gestor” no lugar de “Diretor” utilizado pela Lei Nº 539/2010. Constatamos ainda que o Regimento Escolar na seção II, Art. 20º que estabelece as atribuições do coordenador pedagógico, alterou a organização do texto da Lei Nº 539/2010, ou seja, o inciso II da lei foi separado no texto do Regimento, transformando-se em dois novos incisos. Vejamos a seguir:

> **II-** Acompanhar a rotina pedagógica dos professores, em sala de aula;
> **III-** Verificar o cumprimento dos dias letivos, carga horária, a existência e utilização dos recursos didáticos e frequência dos alunos; (REGIMENTO ESCOLAR, cap. IV, seção II, art. 20º, incisos II e III, 2017, grifo nosso).

Além disso, ainda nesse artigo do Regimento Escolar, observamos que a mudança mais significativa que pode contribuir para intensificação do trabalho do coordenador pedagógico consiste no acréscimo do "inciso XII", que especifica que o coordenador além de exercer todas as outras funções já citadas, deve ainda monitorar os dados disponíveis das avaliações externas e do Censo Escolar. Na lei de Gestão democrática, essa era uma atribuição do coordenador de ensino. Vejamos o que esse trecho estabelece:

> **XII-** Monitorar os dados disponíveis, como IDEB, PDE, SEAPE, PROVA BRASIL, Censo Escolar e outros, para construir uma leitura da realidade da escola e nela intervir com apoio da gestão e coordenador de ensino; (REGIMENTO ESCOLAR, cap. IV, seção II, art. 20º, inciso XII, 2017, grifo nosso).

Outra questão que nos chamou atenção, tanto na Lei de Gestão Democrática Nº 539/2010 quanto no Regimento Escolar Municipal, é que, no artigo que trata das atribuições do coordenador pedagógico, nenhum dos documentos menciona que a formação continuada de professores é de responsabilidade do coordenador pedagógico. Sobre essa questão faremos uma discussão mais detalhada na seção 3.2 desse estudo.

No decorrer dessa seção apresentamos uma síntese do contexto histórico e legal em que foi criado o cargo de "coordenador pedagógico" no Município de Cruzeiro do Sul/AC. Deste modo, vimos que antes da elaboração da Lei de Gestão Democrática Nº 539/2010, o sistema municipal de ensino era organizado a partir da Lei Nº 301/2001, que institui o plano de cargos, carreira e remuneração do quadro permanente dos profissionais do magistério. No entanto, assim como as demais leis, essa possuía algumas limitações, como, por exemplo, o fato da organização escolar não possuir o coordenador administrativo, apenas diretor, vice-diretor e coordenador pedagógico.

Desse modo, era necessário elaborar uma nova lei que contemplasse todos os membros que compõem a equipe escolar. A partir desse momento, criou-se a Lei de Gestão Democrática Nº 539/2010, inspirada na Lei Estadual Nº 1513/2003, embora possua suas especificidades, como o capítulo IV que trata da educação do campo. Compreendemos, portanto, ser um instrumento importante que estabelece as atribuições de cada membro da equipe escolar, contudo enfatizamos a importância de rever alguns princípios dessa lei, principalmente aqueles que tratam das atribuições do coordenador pedagógico, objeto do nosso estudo.

Na próxima seção pretendemos apresentar algumas considerações sobre o trabalho do coordenador pedagógico em face das produções científicas recentes, tentando estabelecer as

aproximações e apresentando as singularidades dessas pesquisas com o nosso objeto de estudo.

1.3 O trabalho do coordenador pedagógico nas produções científicas recentes

Com o intuito de compreender sobre o trabalho do coordenador pedagógico, realizamos uma revisão bibliográfica no banco de teses e dissertações da Capes para verificar as pesquisas já publicadas sobre essa temática. Para tanto, fizemos o levantamento dos últimos 5 (cinco) anos, no caso entre o período de 2012 a 2016, usando como filtro as palavras-chave: "coordenador pedagógico".

Do período selecionado para a análise, encontramos 13 (treze) teses, e 56 (cinquenta e seis) dissertações. Sendo assim, para uma melhor organização dos dados, apresentamos os resultados em 2 (dois) quadros, o primeiro com as dissertações, o segundo com as teses, todos organizados cronologicamente, conforme mostra os apêndices A e B deste estudo.

Após a seleção do material no banco de teses e dissertações da CAPES, por considerar um número significativo de produções, decidimos fazer um recorte utilizando como critério as aproximações desses estudos com a nossa temática. Apresentaremos, portanto, uma síntese de cinco dissertações e cinco teses, defendidas em Universidades brasileiras no período de 2012 a 2016, ou seja, dos respectivos anos selecionamos para análise apenas os trabalhos que mais se aproximam do nosso objeto de estudo.

Observamos que os estudos selecionados para análise abordam distintas temáticas relacionadas ao trabalho do "coordenador pedagógico" tais como: Formação continuada, trabalho docente, gestão educacional, mediador da práxis docente, gestão democrática, perfil, identidade e prática profissional. Portanto, para compreender essas perspectivas sobre o trabalho do coordenador pedagógico, faremos uma breve análise das dissertações e teses, explicitando o objetivo da pesquisa, a metodologia utilizada pelos autores, e por fim os resultados alcançados.

Nas cinco dissertações que selecionamos no banco da CAPES, identificamos facilmente os objetivos, a metodologia e os resultados. O primeiro estudo analisado foi elaborado por Gois (2012), intitulado "O trabalho do coordenador pedagógico na escola em tempos de mudança", tem como objetivo compreender a atividade do coordenador pedagógico diante dos dilemas e perspectivas dos tempos de mudanças nas escolas da rede municipal de ensino fundamental do município de Lavras da Mangabeira – Ceará. A

metodologia utilizada pela autora foi a abordagem qualitativa, e os dados foram coletados através do Grupo focal por meio de seis encontros, denominados sessões de conversa.

O estudo mostrou que o trabalho do coordenador pedagógico é cheio de desafios e contradições, e um dos principais problemas enfrentados por esse profissional no cotidiano escolar está relacionado à elaboração de serviços burocráticos que não lhe diz respeito, e que na maioria das vezes os impedem de cumprir com as suas principais funções, que é orientar e acompanhar os professores no planejamento de suas atividades, na elaboração de planos de aula, de avaliações, na seleção de atividades e na preparação de encontros pedagógicos coletivos, que possibilitam aos professores momentos de trocas de experiências, de angústias, de dúvidas relacionadas às suas práticas em sala de aula.

A pesquisa identificou que os coordenadores indicados para o cargo geralmente são professores experientes, que já possuem uma identidade profissional como professores, no entanto, chega ao cargo de coordenador pedagógico sem nenhuma experiência, o que revela uma preocupação, porque a própria universidade não os prepara para o cargo, fazendo com que busquem o conhecimento por conta própria, por meio de cursos de formação contínua, que os prepare de fato para exercer a função de coordenador pedagógico.

A pesquisa revelou, ainda, que a mudança de função ocasiona nos coordenadores pedagógicos um turbilhão de sentimentos, por conta dos novos desafios e das diversas atividades que precisam desempenhar, o que requer desses profissionais uma qualificação profissional constante. No entanto, os próprios coordenadores explicam que quase não existe política de formação continuada para os coordenadores pedagógicos, sendo necessária a conscientização de todos para uma busca individual que garanta a realização de um bom trabalho na escola.

A pesquisa identificou também uma preocupação recorrente dos coordenadores pedagógicos com relação aos impactos das avaliações externas no desempenho do seu trabalho no interior da escola, pois esses profissionais se veem pressionados com a Pedagogia de Resultados e acaba delimitando o trabalho pedagógico apenas em satisfazer essas demandas, o que na maioria das vezes resulta numa política de quantidade em detrimento da qualidade da educação.

A pesquisa de Santos (2013) sobre “Coordenação pedagógica e gestão democrática: contexto, fundamentos teóricos e propostas de atuação na Rede Pública de Ensino do Estado de São Paulo” analisou as atribuições do CP na rede pública do ensino do estado de SP, as possibilidades e limites de sua colaboração na construção da gestão democrática do ensino. A

metodologia utilizada se deu com base na análise documental de leis, decretos, resoluções, bem como em diversas obras relacionadas ao tema.

O estudo mostrou que o Coordenador pedagógico tem uma função importante no que diz respeito à efetivação da gestão democrática, visto como o articulador de espaços coletivos dentro da escola. Exemplos disso se dão durante a elaboração do PPP, nos encontros pedagógicos, na formação contínua de professores, na construção de um currículo democrático, nas reuniões com os pais, com a equipe gestora, com a própria comunidade, ou seja, ele é responsável pelo processo de mediação do trabalho coletivo entre todos os membros que compõem o espaço escolar.

No entanto, evidenciou também a necessidade de um maior envolvimento do coordenador pedagógico na construção dessa gestão democrática, participando ativamente das decisões da escola, com o trabalho voltado para uma ação coletiva, fazendo com que os demais profissionais da escola sintam o desejo de melhorar suas práticas, e acreditem que só através de uma ação conjunta e participativa podem mudar a realidade da educação no país.

O estudo de Carneiro (2014) intitulado "A identidade profissional do coordenador pedagógico da rede pública estadual de Rio Branco: entre as normatizações legais e a prática cotidiana" analisa as relações que existem entre as normatizações legais do cargo de coordenador pedagógico, a prática cotidiana desse profissional e sua constituição identitária. Como metodologia foi utilizada a pesquisa qualitativa, do tipo exploratório, na qual os dados foram coletados por meio de análise documental, depoimentos de coordenadores pedagógicos e aplicação de questionários.

A pesquisa revelou que o coordenador pedagógico é influenciado pelo meio o qual está inserido, e as relações que ele estabelece junto aos seus colegas de trabalho é que vão definindo sua identidade profissional. Como exemplo, a autora menciona os casos daqueles coordenadores que conseguem estabelecer uma boa relação com seus professores, a partir do diálogo, do companheirismo, da aceitação, revelando que esses profissionais se sentem realizados; portanto, reconhecem a importância da sua função para o desenvolvimento de um ensino de qualidade.

Além disso, o estudo mostrou que existem aqueles coordenadores pedagógicos que não conseguem desenvolver um bom trabalho de liderança com seus professores, levando esse profissional a desenvolver uma crise de identidade, pois se sente frustrado, incapaz de desempenhar um bom trabalho na escola. Essa frustação profissional também surge de outro problema enfrentado por esse profissional que é o acúmulo de funções, o que acaba

prejudicando o desenvolvimento do seu trabalho e, consequentemente, o processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

Os dados identificaram ainda que muitos são os desafios enfrentados pelo coordenador pedagógico no desenvolvimento de suas práticas e na busca de melhorar sua ação junto aos professores no cotidiano da escola. No entanto, é no enfrentamento dessas dificuldades que esse profissional atuante na esfera pública estadual de Rio Branco constrói sua identidade profissional, de modo a proporcionar maior compreensão sobre sua função, e sobre as verdadeiras atribuições que ele deve desempenhar no interior da escola.

Melo (2015) no seu trabalho sobre "Vivências do coordenador pedagógico iniciante no contexto escolar: sentidos e significados mediando à constituição de uma identidade profissional" buscou analisar os sentidos e os significados atribuídos por esse profissional às experiências vivenciadas em sua atividade. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, e os instrumentos utilizados para coleta de dados foram entrevista semiestruturada com quatro coordenadores e o preenchimento de questionário.

O estudo de Melo, assim como o de Carneiro, trata sobre a identidade profissional do coordenador pedagógico. Constatou que o coordenador pedagógico iniciante sente-se frustrado, inseguro, pois aquilo que ele acreditava que poderia fazer, na prática percebe que não é possível, tendo em vista que no cotidiano escolar surgem diversas demandas tanto internas, quanto externas, que acabam tomando o tempo que seria destinado às ações pedagógicas junto aos professores, como por exemplo, o planejamento de atividades, a organização de grupos de estudos e formação de professores.

A pesquisa mostrou que a experiência como docente e as relações que o coordenador pedagógico estabelece no interior da escola com a equipe gestora e professores vão definindo sua identidade, delimitando sua ação e a percepção dos vários sentidos que ele acredita serem corretos no desempenho da sua função.

Revelou ainda que são necessárias novas ações formativas que possibilitem aos coordenadores pedagógicos iniciantes refletir e discutir criticamente sobre sua prática, a partir do diálogo, da troca de experiência com seus pares, da busca pelo novo e desconhecido. É necessário, portanto, que o planejamento dessas ações esteja pautado em princípios de ética, de responsabilidade e compromisso, voltadas realmente para o desenvolvimento profissional dos coordenadores, objetivando assim contribuir para uma educação de qualidade, a partir do estudo de teorias educacionais que os levem à compreensão da sua função e do papel importante que eles desempenham na escola.

Gonçalves (2016) com a pesquisa intitulada “O coordenador pedagógico e seu processo formativo: perspectivas e limites de trabalho” analisou a avaliação dos coordenadores de escolas de anos finais do Ensino Fundamental em relação às políticas de formação continuada promovidas pela Secretaria de Educação do DF para a constituição de uma identidade para sua função e do seu campo de atuação na escola.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, realizada por meio de um estudo de caso, com quatro coordenadores de duas escolas de anos finais do Ensino Fundamental. Os instrumentos utilizados para coleta dos dados foram o questionário semiaberto, entrevistas semiestruturadas, análise documental e observações dos coordenadores pedagógicos.

A pesquisa constatou que a identidade do coordenador pedagógico permanece em constante transformação, e que apesar de ter uma legislação que regulam e orientam as ações dessa função, esse profissional não consegue compreender a sua verdadeira função, sobretudo pelas várias atribuições que ele desempenha no interior da escola, o que prejudica sua rotina e provoca a intensificação do seu trabalho.

O estudo revelou ainda que os cursos de formação continuada deveriam auxiliar na construção da identidade profissional dos coordenadores pedagógicos, no entanto, o que se percebe são ações desvinculadas da realidade, que atendem apenas parte das suas necessidades formativas.

As próximas análises foram realizadas a partir das teses selecionadas para estudo. Iniciaremos com as contribuições dos estudos de Leite (2012), intitulada “A atuação da coordenação pedagógica em conjunto com os professores no processo de recontextualização da política oficial no 1º ano do Ensino Fundamental no Município do Rio de Janeiro”.

A pesquisa analisa a atuação da coordenadora com as professoras, no processo de recontextualização da política oficial de Língua Portuguesa do 1º ano, em uma escola da Rede Municipal de Ensino Fundamental, na cidade do Rio de Janeiro. Trata-se de uma pesquisa qualitativa que utilizou os seguintes instrumentos de coleta de dados: observação, entrevista e análise documental.

O estudo evidenciou que, a partir da nova política curricular de Língua Portuguesa direcionada ao 1º ano do ensino fundamental, a escola pesquisada sofreu constantes pressões para adequar seu projeto pedagógico ao novo modelo de desempenho estabelecido pelos documentos oficiais da Secretaria Municipal de Educação, o que resultaria numa transmissão de conteúdo aligeirada, em um curto espaço de tempo, sendo que esses conteúdos deveriam ser cobrados nas avaliações bimestrais dos alunos, e os resultados influenciariam diretamente

no pagamento do 14º salário dos professores. No entanto, esse processo não ocorreu de forma tão passiva, resultando em uma prática dualista, pois a escola continuou trabalhando com seu projeto pedagógico direcionado para a leitura e escrita, mas também buscou trabalhar de acordo com o que foi estabelecido pelos dispositivos legais da Secretaria.

A pesquisa revelou que a coordenadora pedagógica da escola selecionada para o estudo buscou trabalhar de forma colaborativa com seus professores, na elaboração de projetos internos, e durante as formações organizou um espaço coletivo com os professores, realizando uma divisão de atribuições para que todos possam participar igualmente das atividades, expondo suas experiências, suas dúvidas, suas inquietações, ou seja, a coordenadora cria um espaço coletivo de troca de saberes, que configura uma característica importante de um coordenador que está realmente comprometido com o ensino.

Mostrou ainda que, a partir da elaboração de um projeto de leitura e escrita, a escola foi premiada, transformando-se no *lócus* de formação continuada de professores, possibilitando a esses profissionais interagir com os temas trabalhados nas formações com suas práticas desenvolvidas em sala de aula no dia-a-dia. Além disso, no planejamento dessas formações, a coordenadora pedagógica tem tentado garantir que o processo de ensino e aprendizagem dos alunos aconteça por meio da elaboração de atividades fundamentadas em práticas pedagógicas emancipadoras.

O estudo de Araújo (2013) sobre "A prática do (a) coordenador (a) pedagógico (a) na Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro: formação continuada de professores?" analisou a prática do coordenador pedagógico na Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro. O estudo realizado foi do tipo etnográfico.

A investigação indicou que no que diz respeito à formação continuada em serviço, a função do coordenador pedagógico é de mediador entre as políticas educacionais, e as atividades realizadas na escola, pois além de acompanhar e orientar o trabalho dos professores, eles devem organizar e aplicar as formações continuadas. Além disso, os estudos devem ser voltados para as necessidades dos professores, no sentido de melhorar suas práticas pedagógicas em sala de aula. Portanto, esse papel demanda do coordenador muito empenho, dedicação e preparação, tendo em vista que ele é o formador e precisa ter domínio das temáticas que serão trabalhadas nos encontros.

A pesquisa constatou ainda que o coordenador pedagógico realiza diversas tarefas que, se compartilhadas igualmente entre todos os membros da equipe gestora, a prática deste

profissional seria conduzida apenas para as questões pedagógicas, sendo ele o principal responsável por essas ações no ambiente escolar.

Outro ponto importante do estudo revela que nas escolas pesquisadas a ação do coordenador pedagógico está vinculada ao número de alunos que ela possui, pois em uma escola grande esse profissional não pode agir sozinho. É necessário, portanto, a construção de uma gestão participativa, por meio da parceria com seus colegas, que possibilite a troca de ideias, de experiências, de saberes e práticas, que auxiliem na organização de um espaço coletivo que busque garantir o processo ensino aprendizagem dos alunos.

Os resultados da pesquisa mostraram ainda que o coordenador pedagógico precisa de uma formação continuada específica para desenvolver essa função no interior da escola, pois para ser um bom coordenador pedagógico, não basta ser apenas um bom professor, porque embora sejam práticas parecidas elas possuem especificidades distintas, portanto, esses profissionais necessitam de um aprofundamento teórico e prático que apenas a formação continuada em serviço pode oferecer.

A pesquisa de Teixeira (2014) analisa "O ser 'faz-tudo': a dimensão subjetiva do trabalho do coordenador pedagógico", compreendendo as significações produzidas pelo coordenador pedagógico acerca do trabalho que desenvolve na escola, identificando seu potencial formativo. Trata-se de uma pesquisa empírica, desenvolvida com três coordenadoras pedagógicas, utilizando como instrumentos de coleta de dados a aplicação de questionário, e entrevistas individuais e coletivas.

O estudo mostrou que muitas são as funções que as coordenadoras pedagógicas desempenham no interior da escola, e por esse motivo elas denominam-se de "faz-tudo". Segundo essas profissionais, o que ocorre é uma desarticulação entre o que as legislações atribuem para sua função e o que elas realmente fazem ou deixam de fazer na prática.

Mostrou, ainda, que isso se deve principalmente ao fato das condições do seu ambiente de trabalho, pois na maioria das vezes a escola não dispõe de profissionais próprios para desempenhar cada tarefa, obrigando as coordenadoras a fazer para garantir o bom funcionamento da escola.

Além disso, as três coordenadoras selecionadas para o estudo reconhecem sua condição de "faz tudo" dentro da escola, mas entendem que a responsabilidade das diversas atividades desenvolvidas por elas no ambiente escolar deveria ser redistribuída igualmente entre todos os membros da equipe gestora, assim elas não se sentiriam sobrecarregadas e o

tempo seria destinado principalmente para o planejamento e acompanhamento de questões pedagógicas junto aos seus professores.

Além disso, as coordenadoras fazem uma crítica aos governantes e à própria Secretaria de Educação por não disponibilizarem condições necessárias para que possam desenvolver seu trabalho de forma satisfatória, por não reconhecerem a importância que o coordenador pedagógico representa na elaboração de ações pedagógicas que buscam garantir o pleno desenvolvimento dos alunos, e sentem a necessidade de haver mais formações continuadas que auxiliem no seu crescimento profissional como coordenador pedagógico.

O estudo de Oliveira (2015) intitulado "Os coordenadores pedagógicos de escolas da Secretaria Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro como mediadores das políticas curriculares" buscou compreender de que forma o coordenador pedagógico efetua a "mediação política" no decorrer do cotidiano escolar, entre as políticas educacionais implantadas pela Secretaria Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro (SME/Rio) e a comunidade escolar. Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo, que teve como instrumento de coleta de dados entrevista semiestruturada com dezoito coordenadores pedagógicos.

Os resultados da pesquisa evidenciam que o coordenador pedagógico da Secretaria de Educação do Rio exerce a função de mediador entre as políticas e a comunidade escolar, ou seja, ele é visto como a peça central no desenvolvimento de ações pedagógicas na escola, e juntamente com seus professores busca elaborar um trabalho que atenda tanto às demandas da comunidade escolar, quanto da secretaria. Esses profissionais são responsáveis em transmitir aos professores os conteúdos curriculares e práticas pedagógicas implantadas pelas políticas educacionais, contribuindo para o fortalecimento de toda a unidade escolar, sem deixar de considerar as ações do projeto pedagógico próprias de cada instituição.

O estudo mostrou que o coordenador pedagógico exerce a mediação política no decorrer do cotidiano escolar a partir do desenvolvimento de ações pedagógicas, como por exemplo, na orientação e planejamento das atividades pedagógicas, na avaliação das práticas dos professores, na elaboração e execução de formações continuadas, no acompanhamento dos alunos, na produção de materiais didáticos que auxiliem na aprendizagem dos alunos, ou seja, ele é aquele que está diretamente envolvido com a organização do trabalho pedagógico na escola e, querendo ou não, os resultados tanto positivos quanto negativos do desempenho dos alunos também recaem sobre sua responsabilidade.

Os dados mostraram ainda que os coordenadores pedagógicos acreditam que seu trabalho é de extrema importância para manter o bom funcionamento da escola e, portanto, merecem ser mais valorizados pelas atuais políticas educacionais. No entanto, ressaltaram que a qualidade do seu trabalho ainda é muito precária, pois se sentem sobrecarregados com as várias funções que eles precisam desempenhar no interior da escola. Além disso, os coordenadores esclarecem que os materiais didáticos pedagógicos disponibilizados pela secretaria do Rio não são suficientes, levando esses profissionais a procurar em outras fontes diferentes atividades que favoreçam o processo ensino aprendizagem dos alunos.

A pesquisa de Correa (2016) sobre "O cotidiano do coordenador pedagógico na visão da complexidade: práticas de formação continuada no cenário da educação infantil" têm como objetivo analisar os processos de concepção e desenvolvimento do cotidiano do coordenador pedagógico em ações de formação continuada, sob a luz da complexidade, visionando práticas formadoras da educação infantil.

A pesquisa foi elaborada a partir da abordagem qualitativa, por meio de estudo de caso, utilizando como instrumentos de coletas de dados a entrevista, observação participativa e pesquisa bibliográfica. O estudo indicou que os coordenadores pedagógicos envolvidos nessa pesquisa buscam, a partir do conhecimento que já possuem sobre a educação infantil, auxiliar os demais profissionais da escola no seu desenvolvimento profissional, promovendo espaços coletivos de aprendizado.

Ressaltam, portanto, a necessidade de um aprofundamento teórico e prático por meio do estudo e da pesquisa, reconhecendo a importância da formação continuada de professores, no sentido de garantir a qualidade do ensino da educação infantil. Revelou ainda que os coordenadores se reconhecem como profissionais formadores responsáveis pelo planejamento e elaboração desses encontros, e, portanto, o sucesso ou fracasso dessa formação também é de sua responsabilidade.

A pesquisa indicou também que esses profissionais reconhecem que a realização de diversas funções no ambiente escolar ocasiona um cansaço físico e emocional, que leva ao comprometimento da sua ação na efetivação de atividades pedagógicas. No entanto, em meio a tantos desafios, os coordenadores procuram realizar um trabalho pedagógico de muito compromisso e dedicação e, a partir dessas práticas no cotidiano escolar, vão moldando sua identidade profissional e auxiliando no desenvolvimento dos alunos e dos demais profissionais da escola.

A partir das análises realizadas sobre as teses e dissertações, foi possível perceber que os estudos produzidos sobre o trabalho do coordenador pedagógico, de fato ganharam seu espaço no campo acadêmico das principais instituições de ensino superior do país. Isso é muito positivo, pois mostra que é uma temática atual, de grande relevância para a área da educação e, principalmente, que o trabalho desse profissional está sendo reconhecido, o que demanda novos estudos, no sentido de compreender o seu trabalho.

Compreendemos, portanto, que o trabalho de identificar algumas das dissertações e teses produzidas no referido período, assim como o de extrair os principais resultados dessas pesquisas, exige certo esforço intelectual, contudo é de grande relevância acadêmica, pois os resultados obtidos nos ajudaram a delimitar nosso campo de pesquisa, possibilitando conhecer parte do que já foi produzido sobre nosso tema, além de nos oportunizar ampliar nosso conhecimento teórico por meio dos vários autores estudados.

Desse modo, após estabelecer as aproximações dessas pesquisas para o nosso estudo, a próxima seção tem o propósito de identificar no contexto da reestruturação política, econômica e cultural do capitalismo a redefinição da função escolar e as repercussões no trabalho do coordenador pedagógico.

1.4 A redefinição do papel da escola no contexto das reformas educacionais neoliberais e a pedagogia da exclusão

No contexto de reestruturação do capitalismo, principalmente na década de 1990, a escola vem sendo questionada acerca de seu papel ante as transformações econômicas, políticas e culturais do mundo contemporâneo. Assim, em virtude dessas transformações é necessário, portanto a redefinição do papel da escola que garanta aos indivíduos uma formação que os prepare para essa nova realidade social. Nessa perspectiva, de acordo com Libâneo; Oliveira; Toschi (2003), o ensino escolar deve contribuir para:

> a) Formar indivíduos capazes de pensar e de aprender permanentemente (capacitação permanente) em um contexto de avanço das tecnologias de produção, de modificação da organização do trabalho, das relações contratuais capital-trabalho e dos tipos de emprego;
> b) Promover formação global que constitua um patamar para atender a necessidade de maior e menor qualificação profissional, de preparação tecnológica e de desenvolvimento de atitudes e disposições para a vida numa sociedade técnico-informacional;
> c) Desenvolver conhecimentos, capacidades e qualidades para o exercício autônomo, consciente e crítico da cidadania;

> d) Formar cidadãos éticos e solidários; (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003, p. 53).

Desse modo, era necessário elaborar reformas educacionais que atendessem aos anseios e interesses hegemônicos da sociedade capitalista. Assim, ocorre um duplo movimento de elaboração dessas reformas, ou seja, uma voltada para os países ricos "as quais, na maior parte dos casos, submeteram a escolarização às exigências da produção e do mercado". E outra direcionada aos países pobres, no qual "os organismos multilaterais vinculados ao capitalismo, por sua vez, trataram de traçar uma política educacional para os países pobres" (*Idem*, p. 54). A este respeito Libâneo (2016) ressalta que:

> As reformas educativas, no contexto do neoliberalismo, têm início nos anos 1980 em países da Europa, expandindo-se em seguida aos países pobres e emergentes. A partir de 1990, políticas, diretrizes e normas em relação a políticas educacionais passam a ser formuladas, de forma mais direta, pelo Banco Mundial (LIBÂNEO, 2016, p. 3).

De acordo com Libâneo; Oliveira; Toschi (2003, p. 55) essas reformas neoliberais estabelecidas pelas instituições financeiras internacionais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial ou Bando Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (Bird), buscam redefinir o papel do Estado na educação, utilizando como discurso a necessidade de educar a população pobre, com o propósito de diminuir a desigualdade social para não atrapalhar o desenvolvimento do capitalismo, principalmente nos países ricos. Destacam ainda que:

> Faz-se presente, em todas essas políticas, o discurso da modernização educativa, da diversificação, da flexibilidade, da competitividade, da produtividade, da eficiência e da qualidade dos sistemas educativos, da escola e do ensino, na ótica das reformas neoliberais de adequação as demandas e exigências do mercado (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003, p. 55).

Assim, a partir dessas novas exigências do mercado, ocorre na verdade uma substituição dos trabalhadores, ou seja, do trabalho vivo, pela ciência e a técnica que estariam, portanto, "assumindo o papel de força produtiva em lugar dos trabalhadores, já que seu uso, cada vez mais intenso, faria crescer a produção e diminuiria significativamente o trabalho humano" (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003, p. 59). Desse modo, o avanço da tecnologia requer um novo tipo de trabalhador mais qualificado, com capacidade intelectual que lhes permita participar ativamente do processo produtivo.

De acordo com esses autores, a expansão do capitalismo ocorreu no final do século XX, em um acelerado processo de reestruturação e integração econômica, que compreende o progresso técnico-científico em áreas como telecomunicações e informática, [...]. No entanto

enfatizam que os traços, os aspectos e as características principais do capitalismo tornaram-se mais visíveis, a partir de 1980, com o discurso e o projeto neoliberal, que criaram as condições para o impulso e a efetivação da globalização (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003, p. 74).

Desse modo, a globalização foi ganhando seu espaço na sociedade capitalista, empregando uma política de inclusão de todos no processo produtivo. Todavia, ocasionou na verdade um acelerado processo de exclusão da classe trabalhadora, principalmente pela falta de formação adequada que os impediam de utilizar os novos recursos tecnológicos inseridos no mercado. A este respeito os autores enfatizam que:

> Era necessário então criar uma cultura tecnológica para a expansão do capital, além da requalificação dos trabalhadores e da ampliação do mercado de consumo, realçando a importância da universalização do ensino fundamental com base em três princípios: eficiência, equidade e qualidade (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003, p. 94).

Os princípios de eficiência, equidade e qualidade, portanto, vão direcionar as políticas educacionais realizadas pelos organismos internacionais, principalmente nos anos de 1990, culminando na elaboração de documentos que expressam os anseios da sociedade capitalista.

> O marco histórico em relação às influências supranacionais na educação mundial foi a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, em 1990, organizada e dirigida pelos organismos internacionais vinculados à educação, seguindo-se as Conferências de Nova Délhi (1993), e Dacar (2000), entre outras. Os documentos originados dessas conferências, em especial, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), assinados pelos países membros, e as orientações políticas e técnicas do Banco Mundial vêm servindo de referência às políticas educacionais desses países (LIBÂNEO, 2016, p. 3).

Nesses documentos está presente o discurso da requalificação da classe trabalhadora, por meio de uma formação escolar básica, única, geral, abrangente e abstrata. Desse modo, para Libâneo; Oliveira; Toschi (2003, p. 102) "as relações entre capital e trabalho e entre trabalho e educação também se alteram profundamente, acirrando a contradição educar-explorar [...]". O que ocorre na verdade é um novo modelo de exploração, perpetuada principalmente pela educação que, nesse processo, torna-se responsável pela preparação e qualificação do novo trabalhador para o sistema produtivo. A este respeito os autores explicam que:

> O modelo de exploração anterior, que exigia um trabalhador fragmentado, rotativo – para executar tarefas repetitivas – treinado rapidamente pela empresa, cede lugar a um modelo de exploração que requer um novo trabalhador, com habilidades de comunicação, de abstração, de visão de conjunto, de integração e de flexibilidade, para acompanhar o próprio avanço cientifico-tecnológico da empresa, o qual se dá

> por força dos padrões de competitividade seletivos exigidos no mercado global (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003, p. 102).

Assim, nesse movimento de qualificação do novo trabalhador, as políticas educacionais, principalmente nos países subdesenvolvidos, estavam voltadas para a educação fundamental, que tinha por finalidade ampliar as capacidades cognitivas dos indivíduos e desenvolver as aptidões necessárias para se adaptar ao novo sistema produtivo e realizar com competência o seu trabalho.

> A educação fundamental, assim, passa a ser um instrumento indispensável das mudanças levadas a efeito no capitalismo globalizado e para o êxito econômico global, principalmente aquela dirigida aos setores sociais mais marginalizados, pois assegura o potencial produtivo "de todos", isto é, dos mais pobres, e previne problemas da expansão capitalista ligados à marginalidade e à pobreza. Daí que a aprendizagem e a escola se prestam, em primeira instância, à solução de problemas sociais e econômicos dentro dos critérios do mercado global (LIBÂNEO, 2016, p. 16).

Desse modo, a revolução tecnológica está fazendo surgir um novo tipo de sociedade, denominada *sociedade do conhecimento*, caracterizada pela técnica, pela informação e pelo conhecimento. Esta se caracteriza ainda por um novo paradigma de produção e de desenvolvimento, que tem como elemento básico a centralidade do *conhecimento e da educação*. Assim, de acordo com Libâneo; Oliveira; Toschi (2003, p. 110) "para o capitalismo globalizado educação e conhecimento tornam-se força motriz e eixos da transformação produtiva e do desenvolvimento econômico". Os autores enfatizam ainda que:

> No novo processo de produção, em que estão presentes as novas tecnologias e as novas ou mais flexíveis e eficientes formas de organização da produção, não há praticamente lugar para o trabalhador desqualificado, com dificuldades de aprendizagem permanentes, incapazes de assimilar novas tecnologias, tarefas e procedimentos de trabalho, sem autonomia e sem iniciativa, que é especializado em um ofício e não sabe trabalhar em equipe – enfim, para o trabalhador que, embora saiba realizar determinada tarefa, não é capaz de verbalizar o que sabe fazer (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003, p. 110).

Logo, a desqualificação do trabalhador fez surgir uma nova problemática, caracterizada pela exclusão da grande maioria do novo sistema produtivo, pois agora "há lugar somente para o trabalhador cada vez mais polivalente, flexível, versátil, qualificado intelectual e tecnologicamente e capaz de submeter a um contínuo processo de aprendizagem" (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003, p. 110). Deste modo, na atual reestruturação produtiva do capitalismo:

> O desafio da educação consiste na capacitação da mão-de-obra e na requalificação dos trabalhadores, para satisfazer as exigências do sistema produtivo e formar o consumidor exigente e sofisticado para um mercado diversificado, sofisticado e

> competitivo. Trata-se, portanto, de preparar trabalhadores/consumidores para os novos estilos de consumo e de vida moderna (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003, p. 111-112).

Assim, nesse processo de ajuste do sistema educativo, torna-se necessário preparar os sistemas escolares para formar o novo trabalhador, portanto cria-se uma nova pedagogia, denominada pedagogia da concorrência, da eficiência, dos resultados e da produtividade. A partir dessa pedagogia, desenvolve-se, portanto, um novo projeto educativo baseado sobretudo na economia, objetivando principalmente adequar os sistemas de ensino às novas demandas e exigências do capitalismo. Nesse sentido, para Libâneo; Oliveira; Toschi (2003, p. 116-117) cria-se um mercado educacional, no qual "a educação assume uma perspectiva de mercadoria ou serviço que se compra, e não de um direto universal, tornando-se competitiva, fragmentada, dualizada e seletiva social e culturalmente".

Frigotto, (2010, p. 163) explica que a partir dessa concepção de educação como mercadoria, os homens de negócios em defesa da escola pública buscam implantar os critérios empresariais de eficiência, de "qualidade total", de competitividade dentro do setor "público", ou seja, amplia-se a exclusão, tendo em vista que nem todos são capazes de competir por igual no processo produtivo, destacando-se os mais eficientes e que produzem mais. Assim, "para a perspectiva neoconservadora a escola pública e a universidade devem se estruturar e ser avaliadas dentro dos parâmetros da produtividade e eficiência empresarial". Portanto, exige-se do novo trabalhador uma formação mais elevada de melhor qualidade.

> Estamos diante de um processo em que o capital não prescinde do saber do trabalhador e do *saber em trabalho* e é forçado a demandar trabalhadores com um nível de capacitação teórica mais elevada, o que implica mais tempo de escolaridade e de melhor qualidade. Revelam, de outra parte, que o capital, mediante diferentes mecanismos, busca manter tanto a subordinação do trabalhador quanto a "qualidade" de sua formação. [...] Nesta luta o conhecimento, informação técnica e política constituem-se em materialidade alvo de disputa (FRIGOTTO, 2010, p. 165).

De acordo com o autor, essa subordinação do trabalhador, e consequentemente da sua formação, se efetiva por meio da exclusão social consolidada principalmente no desemprego crescente, no emprego precário, também crescente, na contratação de serviços, ou seja, na terceirização dos sistemas produtivos, o que leva ao enfraquecimento do poder sindical, no qual o trabalhador perde o poder de reivindicar pelos seus direitos, sendo obrigado a trabalhar de acordo com as exigências do mercado (FRIGOTTO, 2010, p. 165).

Desse modo, todos esses condicionantes legitimam o discurso de que é importante ter uma formação de "qualidade" que possibilite ao trabalhador ingressar no mercado de trabalho. Assim, de acordo com Frigotto (2010, p. 166) "no campo da educação e formação, o processo

de subordinação busca efetivar-se mediante a delimitação dos conteúdos, a educação geral, abstrata, vem demarcada pela exigência da *polivalência*[3] [...]". A este respeito Saviani (2007) explica que:

> Nessas novas condições reforçou-se a importância da educação escolar na formação desses trabalhadores que, pela exigência da flexibilidade, deveriam ter um preparo polivalente apoiado no domínio de conceitos gerais, abstratos, de modo especial aqueles de ordem matemática. Mantem-se, pois, a crença na contribuição da educação para o processo econômico-produtivo, marca distintiva da *teoria do capital humano* (SAVIANI, 2007, p. 427).

Na perspectiva da teoria do capital humano, a função da educação busca preparar o indivíduo para atuar num mercado em desenvolvimento que exigia trabalhadores educados e qualificados. Portanto, para Saviani (2007, p. 427) "à escola cabia formar a mão-de-obra que progressivamente seria incorporada pelo mercado, tendo em vista assegurar a competitividade das empresas e o incremento da riqueza social e da renda individual".

Saviani (2007, p. 428) em diálogo com Gentilli (2002) explica que no ano de 1990 a teoria do capital humano assumiu um novo sentido, voltada para a satisfação de interesses privados, "guiada pela ênfase nas capacidades e competências que cada pessoa deve adquirir no mercado educacional para atingir uma melhor posição no mercado de trabalho". (GENTILLI, 2002, p. 51). Essa ideia na perspectiva neoliberal é que aquilo que você consegue é resultado dos seus esforços individuais, se você não aprendeu é porque você é incapaz de aprender, se você não conseguiu emprego é porque você não foi ágil e não procurou fazer cursos que te prepararam para empregabilidade.

> Agora é o indivíduo que terá de exercer sua capacidade de escolha visando a adquirir os meios que lhe permitam ser competitivo no mercado de trabalho. E o que ele pode esperar das oportunidades escolares já não é o acesso ao emprego, mas apenas a conquista do *status* de empregabilidade. A educação passa a ser entendida como um investimento em capital humano individual que habilita as pessoas para a competição pelos empregos disponíveis (SAVIANI, 2007, p. 428).

Portanto, o acesso à educação nos diferentes níveis de ensino, desenvolve no indivíduo as capacidades cognitivas, o potencial criativo, ampliando suas chances de conseguir um emprego melhor. Contudo, na atual conjuntura do capitalismo, essa condição de elevada escolarização do indivíduo não lhe garante emprego, pois não existe lugar para todos no mercado de trabalho. Assim, de acordo com Saviani (2007, p. 428) "a economia pode crescer

[3] Mostra as exigências demandadas do "novo" trabalhador, como: boa formação geral, atento, leal, responsável, com capacidade de perceber um fenômeno em processo, não dominando, porém, os fundamentos científico-intelectuais subjacentes às diferentes técnicas produtivas modernas (Rezende Pinto, 1992, p. 4, *apud* Frigotto, 2010, p.166).

convivendo com altas taxas de desemprego e com grandes contingentes populacionais excluídos do processo. É o crescimento excludente, em lugar do desenvolvimento inclusivo [...]". É necessário, portanto selecionar os melhores, os mais competentes e mais eficientes para atuar no sistema produtivo. Desse modo,

> A ordem econômica atual, assenta-se na exclusão, categoria que comparece duplamente: num primeiro sentido, na medida em que se admite, preliminarmente, que na ordem econômica atual não há lugar para todos. Num segundo sentido, a exclusão é pressuposta porque, incorporando crescentemente a automação no processo produtivo, a ordem econômica atual dispensa, também de forma crescente, mão-de obra. Estimulando a competição e buscando maximizar a produtividade, isto é, o incremento do lucro, a extração de mais-valia, ela rege-se por uma lógica que estabelece o predomínio do trabalho morto (capital) sobre o trabalho vivo, conduzindo a exclusão deliberada de trabalhadores (SAVIANI, 2007, p. 428-429).

É interessante essa relação que o autor faz do crescimento econômico e as suas consequências para o trabalhador, como por exemplo, o aumento da exclusão social, da competitividade, da substituição do trabalho vivo pelo trabalho morto, do processo de exploração da mão-de-obra, onde se paga pouco pelo muito que se produz. Percebemos que tudo isso repercute diretamente na educação, que de acordo com Saviani (2007) configura-se, então, nesse contexto, uma verdadeira *pedagogia da exclusão*.

> Trata-se de preparar os indivíduos para, mediante sucessivos cursos dos mais diferentes tipos, se tornarem cada vez mais empregáveis, visando a escapar da condição de excluídos. E, caso não o consigam, a pedagogia da exclusão lhes terá ensinado a introjetar a responsabilidade por essa condição. Com efeito, além do emprego formal, acena-se com a possibilidade de sua transformação em microempresário, com a informalidade, o trabalho por conta própria, isto é, sua conversão em empresário de si mesmo, o trabalho voluntário, terceirizado, subsumido em organizações não-governamentais etc. (SAVIANI, 2007, p. 429).

A pedagogia da exclusão cria oportunidades iguais para todos, principalmente o direito à educação; portanto, cada indivíduo é responsabilizado pelas suas ações, e seu sucesso ou fracasso vai depender das suas escolhas individuais. Contudo, se o aluno não obtiver sucesso na vida escolar, ele deve lutar por conta própria para se inserir no mercado de trabalho, usando outros meios, como por exemplo, a força, o trabalho manual, a criatividade, que lhe proporcione a tão sonhada inclusão. Saviani (2007, p. 429) comenta que "se diante de toda essa gama de possibilidades ele não atinge a desejada inclusão, isso se deve apenas a ele próprio, a suas limitações incontornáveis. Eis o que ensina a pedagogia da exclusão".

Contrapondo-se a essa visão da pedagogia da exclusão, em que a educação deve preparar apenas para o mundo do trabalho, Oliveira (2013, p. 245) explica que para a classe trabalhadora a "educação é, antes de tudo, desenvolvimento de potencialidades e apropriação

de saber social, objetivando a formação integral do homem, ou seja, o desenvolvimento físico, político, social, cultural, filosófico, profissional, afetivo, entre outros". Portanto, entende a educação como um elemento determinante para o desenvolvimento do homem em todas as suas potencialidades.

> A concepção de educação que está sendo preconizada fundamenta-se numa perspectiva crítica que concebe o homem na sua totalidade, como ser constituído pelo biológico, material, afetivo, estético e lúdico. Portanto, no desenvolvimento das práticas educativas, é preciso ter em mente que os sujeitos dos processos educativos são os homens e suas múltiplas e históricas necessidades (OLIVEIRA, 2013, p. 245).

De acordo com Saviani (1987, p. 68), diante dessa concepção de educação fundamentada numa perspectiva crítica, evidenciamos traços da pedagogia revolucionária, que também é crítica. Para o autor, essa pedagogia entende a educação como elemento secundário e determinado pelas relações sociais mais amplas, no entanto, ela se relaciona dialeticamente com a sociedade a partir de mediações que garantem o caráter de implicância mútua, de relações de reciprocidade. Explica que ainda que a educação seja secundária, nem por isso ela deixa de ser instrumento importante e por vezes decisivo no processo de transformação da sociedade. Assim, observamos na verdade uma relação de reciprocidade entre sociedade e educação, no qual a sociedade determina as finalidades da escola, e consequentemente a escola por meio dessas finalidades auxilia nas transformações sociais, num movimento dialético de constante aprendizado e desenvolvimento.

Para Saviani (2005, p. 98) a escola tem uma função especificamente educativa, propriamente pedagógica, ligada à questão do conhecimento; é preciso resgatar a importância da escola e reorganizar o trabalho educativo, levando em conta o problema do saber sistematizado, a partir do qual se define a especificidade da educação escolar. Ainda segundo esse autor:

> A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. As atividades da escola básica devem organizar-se a partir dessa questão. [...] Ora, o saber sistematizado, a cultura erudita, é uma cultura letrada. [...] Está aí o conteúdo fundamental da escola elementar: ler, escrever, contar, os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais (história e geografia humanas). [...] Ora o clássico na escola é a transmissão-assimilação do saber sistematizado. Este é o fim a atingir (SAVIANI, 2005, p. 14-15).

Desse modo, ao elaborar um projeto de educação nas escolas, deve-se levar em consideração a realidade social dos alunos, tendo em vista a transformação dessa realidade por meio de um conhecimento historicamente construído, que também permanece em

constante transformação, portanto, nunca está pronto e acabado. Para Oliveira (2013, p. 245) "não se trata, de atribuir à escola nenhuma função salvacionista, mas de reconhecer seu incontestável papel social no desenvolvimento de processos educativos, na sistematização e socialização da cultura historicamente produzida pelos homens". Assim, nesse contexto de transformações sociais, Frigotto (2010) explica que:

> A escola é uma instituição social que, mediante sua prática no campo do conhecimento, valores, atitudes e mesmo por sua desqualificação, articula determinados interesses e desarticula outros. É exatamente nessa contradição, existente no seu interior, que estão presentes os germes da mudança, como evidenciam as lutas aí travadas. Portanto, pensar a função social da escola, implica repensar o seu próprio papel, sua organização e o papel dos atores que a compõem, visando inseri-la em um projeto de transformação social mais amplo (FRIGOTTO, 2010, p. 148).

No entanto, apesar da escola ser um espaço de contradição – onde todos têm os mesmos direitos, inclusive de expressar sua opinião, e embora não concorde, também deve respeitar a opinião do outro – fazem dela um espaço de mudança, seja uma mudança de concepção e quem sabe de visão de mundo. Assim, no sentido de reduzir essas divergências e contradições presentes no espaço escolar, todos os membros da escola, os dirigentes, os professores, os pais e a comunidade em geral devem participar da construção do projeto político-pedagógico, que é um documento que expressa as finalidades da escola, e deve ser elaborado levando em consideração a realidade social e cultural do seu público. Para Oliveira (2013, p. 247) "a articulação entre os diversos segmentos que compõem a escola e a criação de espaços e mecanismos de participação são prerrogativas fundamentais para o exercício do jogo democrático na construção de um processo de gestão democrática".

Assim, de acordo com a estrutura organizacional da escola fundamentada numa gestão democrático-participativa, cada setor e cada membro da equipe escolar possui uma função que assegura o bom funcionamento de um todo – no caso a escola. A este respeito Libâneo (2000, p. 72) explica que "o modo como uma escola se organiza e se estrutura tem um caráter pedagógico, ou seja, depende de objetivos mais amplos sobre a relação da escola com a conservação ou a transformação social". Nessa perspectiva, qual seriam então os rebatimentos dessa nova organização da escola no trabalho do coordenador pedagógico?

> O *coordenador pedagógico* ou professor-coordenador supervisiona, acompanha, assessora, apoia, avalia as atividades pedagógico-curriculares. Sua atribuição prioritária é prestar assistência pedagógico-didática aos professores em suas respectivas disciplinas, no que diz respeito ao trabalho interativo com os alunos. Outra atribuição que cabe ao coordenador pedagógico é o relacionamento com os pais e a comunidade, especialmente no que se refere ao funcionamento pedagógico-

> curricular e didático da escola e comunicação e interpretação da avaliação dos alunos (LIBÂNEO, 2000, p. 75).

De acordo com Libâneo; Oliveira; Toschi (2003) "[...] o papel do coordenador pedagógico é o de monitoração sistemática da prática pedagógica docente, sobretudo mediante procedimentos de reflexão e de investigação". Neste sentido, registram uma lista de atribuições do coordenador pedagógico, quais sejam:

> Cabe-lhe, entre outras atribuições, o acompanhamento das atividades de sala de aula, em atitudes de colaboração com o professor da classe; a supervisão da elaboração de diagnósticos, para o projeto pedagógico-curricular da escola e para outros planos e projetos; a orientação da organização curricular e o desenvolvimento do currículo, incluindo assistência direta aos professores na elaboração dos planos de ensino, na escola de livros didáticos, nas práticas de avaliação da aprendizagem; a coordenação de reuniões pedagógicas e de entrevistas com professores, para promover relação horizontal e vertical entre disciplinas, estimular a realização de projetos conjuntos entre os professores, diagnosticar problemas de ensino e aprendizagem, adotando medidas pedagógicas preventivas, e adequar conteúdos, metodologias e práticas avaliatórias; a proposição e a coordenação de atividades de formação continuada e de desenvolvimento profissional dos professores (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003, p. 374).

Em síntese, a partir das transformações do papel da escola, a função do coordenador pedagógico também se modifica, ou seja, ele torna-se responsável em desenvolver na escola os programas, as políticas, as avaliações, as questões metodológicas do ensino, a seleção sistemática dos conteúdos, responsabilizando-se também pelo planejamento e elaboração da formação continuada na escola. Assim, o coordenador pedagógico é aquele que está envolvido diretamente com a organização do trabalho pedagógico na escola, por meio da orientação, elaboração e sistematização de práticas pedagógicas, direcionadas a partir das finalidades educativas da escola.

Nesse contexto, Libâneo (2016, p. 11) compreende que "as finalidades educativas para a escola incidem diretamente nas políticas e diretrizes educacionais, no currículo, nas formas de organização da escola, nas práticas pedagógicas, nos procedimentos avaliativos". Desse modo, Libâneo (2016) corrobora com as ideias de Young (2011) quando o autor analisa os efeitos dessas políticas educacionais na elaboração do currículo escolar:

> [...] a crença de que problemas econômicos e sociais podem ser solucionados por mudanças curriculares obscurece a finalidade mais fundamental da educação escolar: levar os alunos a aprender para além de suas experiências cotidianas, ou seja, atuar no desenvolvimento intelectual dos estudantes – algo que dificilmente teriam acesso em casa (LIBÂNEO, 2016, p. 11).

No entanto, para esse autor o que se percebe nesse contexto de reformas neoliberais são finalidades educativas escolares definidas dentro de um conjunto de estratégias de redução

da pobreza, reduzindo-se a possibilidade de desenvolvimento integral dos indivíduos, por meio de um currículo de noções "mínimas" com conteúdos úteis apenas para o trabalho imediato (LIBÂNEO, 2016, p. 16). Esse autor analisa ainda que:

> A escola transforma-se num lugar de proteção social para os pobres para suprir carências de saúde, de lazer, de assistência social, atendendo a ações que deveriam caber a outros setores do aparelho estatal, ou seja, as políticas para a escola ficam subordinadas às políticas sociais. O processo de ensino aprendizagem e as questões de conteúdo e método são visivelmente postos em segundo plano em face da supervalorização do papel de proteção social e cuidado. A não valorização dos conteúdos e dos processos pedagógicos pelos quais se possibilita aos alunos pobres o desenvolvimento das capacidades intelectuais pode resultar em formas de exclusão social dentro da escola, exclusão escolar antes mesmo da exclusão social na sociedade após a escola (LIBÂNEO, 2016, p. 15-16).

Nessa mesma direção Libâneo (2016, p. 16) em diálogo com Charlot (2005) também não concorda com a educação pensada e organizada, prioritariamente, em uma lógica econômica e de preparação ao mercado de trabalho. Segundo ele, "a redução da educação ao estatuto de mercadoria resultante do neoliberalismo ameaça o homem em seu universalismo humano, em sua diferença cultural e em sua construção como sujeito".

Ou seja, oferta-se aos indivíduos um ensino precário, fragmentado, de preparação apenas para o mercado de trabalho, deixando em segundo plano os conhecimentos que contribuem para o desenvolvimento dos sujeitos em todas as suas potencialidades, fundamentada numa perspectiva da omnilateralidade que diz respeito à formação integral do ser humano, por meio de um processo educacional que considera a formação científica, tecnológica e humanista, a política e a estética, com vistas à emancipação das pessoas. A este respeito Libâneo (2016) destaca que:

> Com isso, são agravadas as desigualdades sociais de acesso ao saber, pois à escola pública é atribuída à função de incluir populações excluídas ou marginalizadas pela lógica neoliberal sem que os governos lhe disponibilizem investimentos suficientes, bons professores e inovações pedagógicas (LIBÂNEO, 2016, p. 17).

No entanto, acreditamos que essa mudança só será possível quando nossos governantes priorizarem a educação, investindo na formação inicial e continuada de seus professores, na elaboração e sistematização de práticas pedagógicas voltadas para a formação cultural, social e científica dos alunos, possibilitando o seu pleno desenvolvimento intelectual e sua emancipação humana, diminuindo assim a exclusão social. Desse modo, concordamos com Libâneo (2013) quando afirma que:

> A visão de escola centrada na formação cultural e científica realça a universalidade da cultura escolar de modo que à escola cabe transmitir, a todos, os saberes públicos que apresentam um valor, independentemente de circunstâncias e interesses

> particulares, em razão do direito universal ao conhecimento. Por outro lado, como a escola lida com sujeitos diferentes, cabe considerar no ensino a diversidade cultural, a coexistência das diferenças, a interação entre indivíduos de diferentes identidades culturais (LIBÂNEO, 2013, p. 66).

Assim, tornam-se necessárias mudanças significativas na educação, iniciando pelas reformas educacionais elaboradas pelos organismos internacionais, no sentido de refletir na construção de um ensino voltado para humanização dos sujeitos, contrário ao tipo de educação que temos organizada a partir de uma perspectiva econômica.

Desse modo, após apresentar a constituição do objeto de investigação para o desenvolvimento desse estudo, o próximo capítulo tem por objetivo discutir os fundamentos teórico-metodológicos balizadores da pesquisa, estabelecendo as contribuições desses conhecimentos ao trabalho do coordenador, por entender que esse profissional está diretamente envolvido com a organização do trabalho pedagógico na escola, assim, essas categorias são centrais para o desenvolvimento da sua prática pedagógica junto aos professores.

CAPÍTULO 2
DOS FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS: O MOVIMENTO REFLEXIVO DA APARÊNCIA A ESSÊNCIA DO OBJETO

Este capítulo tem como proposta apresentar os fundamentos teórico-metodológicos balizadores desse estudo. Portanto, realizaremos um estudo sobre a necessária compreensão do método de pesquisa, compreendendo como se produz conhecimento a partir do materialismo histórico dialético. Em seguida, analisaremos a categoria Trabalho e Educação, e suas implicações para o desenvolvimento da formação humana. Apresentaremos ainda a concepção de emancipação humana na perspectiva marxiana.

As seções a seguir nos ajudam a compreender a organização do trabalho pedagógico na escola, a partir da discussão da Pedagogia como ciência da educação e da Pedagogia Escolar, da construção coletiva do Projeto Político Pedagógico e dos conhecimentos didático-pedagógicos que contribuem para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem dos alunos. Além disso, apresentaremos as trilhas metodológicas da pesquisa, auxiliando na compreensão dos caminhos percorridos por nós para desenvolver este estudo.

2.1 Como se produz o conhecimento: a necessária compreensão do método de pesquisa

Essa seção tem por objetivo compreender o método de pesquisa, assumindo a concepção teórico-metodológica de Marx para o desenvolvimento do conhecimento sobre a realidade. Neste sentido, "[...] o que se quer destacar é a concepção de mundo e de homem própria dessa teoria e não a busca de uma teoria pedagógica em Marx, uma vez que se sabe que nem esse pensador nem os clássicos do seu pensamento elaboraram uma teoria pedagógica no sentido próprio" (FARIA, 2011, p. 3). Ainda segundo a autora, para Marx o conhecimento da realidade não se faz de modo imediato. A reprodução ideal se faz a partir da ascensão do abstrato ao concreto. A este respeito Faria (2011) corrobora com as ideias de Kosik (1995) quando o autor esclarece que:

> O método da ascensão do abstrato ao concreto é o método do pensamento [...], é um movimento que atua nos conceitos, no elemento da abstração. A ascensão do abstrato ao concreto não é uma passagem de um plano (sensível) para outro plano (racional); é um movimento no pensamento e do pensamento (KOSIK, 1995, p. 36).

O autor nos esclarece que a produção do conhecimento da realidade não se faz de forma imediata, é necessário, portanto que passemos por esses estágios do pensamento, ou seja, da ascensão do abstrato ao concreto, de algo que está apenas no nosso pensamento e que precisa ser analisado, organizado e materializado, uma vez que é nesse processo de pensar, refletir sobre o objeto que contribui para a elaboração de um novo conhecimento. Portanto, no processo de elaboração da pesquisa dialética, é necessário certo esforço e comprometimento para se chegar ao objeto real.

De acordo com Faria (2011, p. 5) "a importância da pesquisa dialética reside no fato de que o REAL não se mostra ao homem de modo direto. Desse modo, o trabalho do pesquisador consiste na superação da abstratividade, do imediato, do claro-escuro do objeto de investigação". Além disso, Faria (2011) em diálogo com Kosik (1995) compreende que o caminho do abstrato, a totalidade concreta, em geral, é sempre "[...] movimento da parte para o todo e do todo para a parte; do fenômeno para a essência e da essência para o fenômeno; da totalidade para a contradição e da contradição para a totalidade; do objeto para o sujeito e do sujeito para o objeto" (Kosik, 1995, p. 37). Percebemos que esse caminho de produção do conhecimento é complexo, porque exige do pesquisador perceber os fatos para além daquilo que está à sua volta, buscando conhecer a essência, e a gênese do objeto. É um processo de reciprocidade, de trocas, em que num devido momento o pesquisador precisa conhecer o todo, para poder entender a parte, e vice-versa, por esse motivo é que a pesquisa é denominada "dialética".

De acordo com Paulo Netto (2011) Marx nos explica resumidamente o método, ou quem sabe os caminhos que devemos percorrer durante a produção do conhecimento:

> [...] Marx distingue claramente o que é da ordem da realidade, do objeto, do que é da ordem do pensamento (o conhecimento operado pelo sujeito): começa-se "pelo real e pelo concreto", que aparecem como *dados*; pela análise, um e outro elementos são abstraídos e, progressivamente, com o avanço da análise, chega-se a conceitos, a abstrações que remetem a determinações as mais simples. Este foi o caminho ou, se quiser, o *método* (PAULO NETTO, 2011, p. 42).

O autor nos revela que o método não é algo desconhecido, ou que não pode ser compreendido na sua totalidade. É na verdade um conjunto de ações que, interligadas, nos ajudam a compreender a realidade social. Portanto, para Frigotto (2006) "na perspectiva materialista histórica, o método está vinculado a uma concepção de realidade, de mundo e de vida no seu conjunto". Este constitui-se numa espécie de mediação no processo de aprender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e transformação dos fenômenos sociais. Ainda segundo esse autor, "romper com o modo de pensar dominante ou com a ideologia

dominante é, pois, condição necessária para instaurar-se um método dialético de investigação" (FRIGOTTO, 2006, p. 77). Essa reflexão nos mostra que, enquanto pesquisadores, devemos ter autonomia de elaborar nossas próprias convicções sobre as coisas, rompendo com o pensamento alienante da sociedade capitalista.

Frigotto (2006, p. 79) em diálogo com Marx (1983) ressalta que "Marx, como fundador do materialismo histórico, curiosamente não se ocupa, senão em poucas passagens, em falar do seu método". Segundo esse autor:

> Para ele o mais importante é a lei de sua modificação, de seu desenvolvimento, isto é, transição de uma forma para outra, de uma ordem de relações para outra. Uma vez descoberta essa lei, ele examina detalhadamente as consequências por meio das quais ela se manifesta na vida social (...). Por isso Marx só se preocupa com uma coisa: provar mediante escrupulosa pesquisa cientifica a necessidade de determinados ordenamentos de relações sociais e, tanto quanto possível, constatar de modo irrepreensível os fatos que lhe servem de ponto de partida e de apoio (FRIGOTTO, 2006, p. 79).

Para o autor, o importante não é a forma como você chegou ao novo conhecimento, e sim a sua própria evolução, seu crescimento, seu desenvolvimento enquanto ser social. O que importa mesmo é a sua aprendizagem, e as relações que você estabelece no interior da sociedade, a partir das trocas de experiências, e de saberes. Desse modo, [...], a dialética materialista, ao mesmo tempo como uma postura, um método de investigação e uma práxis, é um movimento de superação e de transformação. Há, pois, um tríplice movimento: de crítica, de construção do conhecimento "novo", e da nova síntese no plano do conhecimento e da ação (FRIGOTTO, 2006, p. 79). Acreditamos que a dialética materialista nos permite superar a nossa capacidade de pensar e transformar a nossa realidade, assim, por meio da crítica, confrontando "velhas e novas ideias", faremos uma síntese dos principais conceitos apresentados, que possibilitarão a construção de um novo conhecimento.

Neste sentido, Frigotto (2006, p. 79) explica que "um primeiro aspecto a ser caracterizado nesta compreensão de método é que a "dialética" é um atributo da realidade e não do pensamento". Concordando com essa ideia, Kosik (1995) compreende que "a dialética trata da coisa em si". Mas a "coisa em si" não se manifesta imediatamente ao homem. Para chegar à sua compreensão, é necessário fazer não só um certo esforço, mas também um *detour.*

> Esse *detour* implica necessariamente ter como ponto de partida os fatos empíricos que nos são dados pela realidade. Implica, [...], superar as impressões primeiras, as representações, [...], as suas leis fundamentais. Essa trajetória demanda do homem, enquanto ser cognoscente, um esforço e um trabalho de apropriação, organização e exposição dos fatos (FRIGOTTO, 2006, p. 79-80).

Dessa maneira, compreendemos que a dialética trata da realidade em si, no entanto, ela não se apresenta de forma clara e imediata ao homem, é necessário primeiramente que ele se aproprie dos fatos que estão ao seu redor, que fazem parte da sua realidade e, por meio do seu esforço intelectual, os organize e os apresente de forma consciente. Portanto, Frigotto (2006, p. 80) ao mencionar Kosik (1995), ressalta que [...], "o conhecimento da realidade histórica é um processo de apropriação teórica – isto é, de crítica, interpretação e avaliação dos fatos – processo em que a atividade do homem, do cientista é condição necessária ao conhecimento objeto dos fatos". Nessa mesma direção Frigotto (2006) citando Marx (1983) esclarece que:

> É sem dúvida necessário distinguir o método de exposição, formalmente, do método de pesquisa. A pesquisa tem que capturar detalhadamente a matéria, analisar as suas várias formas de evolução e rastrear sua conexão intima. Só depois de concluído esse trabalho é que se pode expor adequadamente o movimento real (MARX, 1983, p. 20).

Para além da prática, o autor nos explica que esse processo de produção do conhecimento exige uma apropriação teórica dos fatos, assim o pesquisador deve capturar a essência da matéria, analisar, examinar detalhadamente cada etapa da sua produção e, por fim, elaborar um novo conceito. A este respeito Frigotto (2006, p. 81) esclarece que "a teoria materialista histórica sustenta que o conhecimento efetivamente se dá *na e pela práxis*. A práxis expressa, justamente, a unidade indissolúvel de duas dimensões distintas, diversas no processo de conhecimento: a teoria e a ação". Ainda segundo esse autor, a reflexão teórica sobre a realidade não é uma reflexão diletante, mas uma reflexão em função da ação para transformar (Frigotto, 2006, p. 81). É exatamente por meio da práxis, nessa relação dialética entre teoria e prática, entre reflexão e ação que o conhecimento antes abstrato vai se delineando e se transformando em novo conhecimento "concreto e real", possibilitando ao indivíduo transformar a sua realidade, e principalmente a si mesmo.

> Para a teoria materialista, o ponto de partida do conhecimento, enquanto esforço reflexivo de analisar criticamente a realidade e a categoria básica do processo de conscientização, é a atividade prática social dos sujeitos históricos concretos. A atividade prática dos homens concretos constitui-se em fundamento e limite do processo de conhecimento (FRIGOTTO, 2006, p. 82).

Desse modo, a atividade prática dos homens, isto é, seus atos, seus modos de agir perante a sociedade, de resolver seus problemas, são reflexos do seu desenvolvimento intelectual, que expressam o que realmente você é, e a condição de produção do seu conhecimento sobre as coisas. Portanto, para Ghedin e Franco (2011, p. 13) "ao produzir

conhecimento, criamos o mundo, os mundos, as interpretações, os significados, os sentidos e a própria existência de um modo de ser". Ainda segundo esses autores, o ato da criação do conhecimento não é um ato propriamente, mas um processo, e como tal exige tempo e condições materiais para a sua realização (GHEDIN; FRANCO, 2011, p. 13). Desse modo, por ser um processo, a criação do conhecimento exige do pesquisador mais disponibilidade, dedicação, esforço intelectual e materiais que possam auxiliar no entendimento do objeto.

> Estudar e compreender a pesquisa em seu desenvolvimento, como toda aprendizagem, é um esforço exigente. [...] A pesquisa e o conhecimento não são problemas que criamos propositalmente, como se estivéssemos "inventando" algo, mas refletem o fato de a realidade ser em si mesma problemática, e de a pesquisa, a mais de ser uma realidade para refletir, refletir sobre a realidade (GHEDIN; FRANCO, 2011, p. 13).

A partir dessa reflexão, compreendemos que todo objeto de investigação tem uma história, um motivo, um significado, é na verdade algo que nos inquieta e que nos leva a querer saber mais sobre ele, ou seja, é algo da realidade do pesquisador. Para Ghedin e Franco, (2011, p. 14) "o real é uma 'revelação' que pode se dar a partir de uma interpretação dos dados. Isso porque a realidade se nos mostra na mesma proporção que criamos a habilidade de interrogá-la em seu sentido e em seu significado". Portanto, fazer pesquisa é isso – é escolher e problematizar um objeto, selecionar os dados, interpretá-los, questionando a sua veracidade, a fim de se chegar ao real.

> Nisto consiste a árdua tarefa do conhecimento: destrinchar a complexidade do real no singular sem perder de vista e sem deixar de ter como horizonte a totalidade daquilo que nos aparece como particular. Essa relação se estabelece na proporção em que pesquisar-estudar torna-se um compromisso político que nos leva a assumir eticamente os destinos de nossa sociedade (GHEDIN; FRANCO, 2011, p. 14).

Ao pesquisar algo, estamos nos comprometendo politicamente com o objeto, com o público, ou grupo, e tentar decifrar as suas características mais particulares será a nossa contribuição para a sociedade. Pesquisar é antes de tudo conhecer a totalidade das coisas, porque, "a realidade é um todo, uma totalidade articulada e não apenas a expressão de uma particularidade manifesta pelo 'olhar empírico' de quem a investiga" (GHEDIN; FRANCO, 2011, p. 14-15). Ainda segundo esses autores, "o real é um todo que se mostra nas partes, do mesmo modo que as partes se mostram no todo, mais do que nos limites do conhecer. Na verdade, o conhecimento "nunca" capta o todo, mas a sua manifestação, expressa na singularidade das coisas" (GHEDIN; FRANCO, 2011, p. 14-15).

Isso quer dizer que nós não somos capazes de saber tudo, de conhecer tudo, porém, o conhecimento inicial adquirido sobre algo pode possibilitar futuramente a compreensão da sua

totalidade. A este respeito Ghedin e Franco (2005, p. 15) esclarecem que "todo saber há de se buscar na direção da totalidade, para que se aproxime de sua verdade. [...] A ciência, por si só, não tem como responder ou acenar respostas definitivas nessa direção". Ainda segundo Ghedin e Franco (2011) citando Ghedin (2005):

> [...] Se há um sentido no ato de conhecer é justamente este: ao construirmos o conhecer de um dado objeto, não é somente ele que se torna conhecido, mas essencialmente o próprio sujeito, isto é, o conhecimento de algo é também, simultaneamente, um autoconhecimento (GHEDIN, 2005, p. 141).

Compreendemos que o conhecimento sobre o objeto não só transforma o homem, mas também é transformado por ele. "É por isso que a dinâmica de construção do conhecimento é um processo de reelaboração de si mesmo diante do objeto estudado numa elaboração indissociável" (GHEDIN E FRANCO, 2011, p. 16). Nesse processo de construção do conhecimento, o homem está a todo o momento reelaborando seu conhecimento, por meio da reflexão e da ação.

Portanto, vimos que a pesquisa realizada a partir de uma concepção teórico-metodológica de Marx expressa a construção de um conhecimento apurado, refinado, a partir de um pensamento complexo, que demanda do pesquisador um esforço intelectual mais elevado, permitindo a compreensão do objeto na sua totalidade, transformando assim seu modo de ser, de pensar e de agir sobre sua realidade social.

Na próxima seção, apresentaremos a construção teórica que perpassou a produção desse estudo, em especial, sobre a centralidade do trabalho para o desenvolvimento da formação humana.

2.2 Trabalho como categoria central para o desenvolvimento da formação humana

Inicialmente, considera-se relevante destacar os estudos realizados por Paulo Netto (2006) que tornou possível a compreensão sobre a categoria trabalho. Segundo o autor, "o trabalho torna possível a produção de qualquer bem, criando os valores que constituem a riqueza social, [...], trata-se de uma categoria que faz referência ao próprio modo de ser dos homens e da sociedade" (PAULO NETTO, 2006, p. 29). Neste sentido, estudar a categoria trabalho é de extrema importância para que possamos compreender essas relações que se desenvolvem no interior da sociedade, principalmente as relações de poder e de produção de

valores, nos permitindo conhecer a formação do ser social e consequentemente da própria humanidade.

Desse modo, o trabalho é uma atividade realizada coletivamente, no qual um sujeito não trabalha sozinho, ele trabalha sempre em parceria com outros sujeitos. Nas palavras do autor "**o trabalho é, sempre, atividade coletiva:** seu sujeito nunca é um ser isolado, mas sempre se insere num conjunto de outros sujeitos [...]" (PAULO NETTO, 2006, p. 34). Essa coletividade da atividade do trabalho será chamada de **social**. Portanto, "o trabalho constitui-se como categoria intermediária que possibilita o salto ontológico das formas pré-humanas para o **ser social**. Ele está no centro do processo de humanização do homem" (ANTUNES, 2002, p. 136). Assim sendo, o trabalho não só transforma a natureza; ele transforma também o sujeito, fazendo surgir o ser social. Sobre isso Paulo Netto (2006) ressalta:

> [...], O trabalho implica mais que a relação sociedade/natureza: *implica uma interação no marco da própria sociedade*, afetando os seus sujeitos e a sua organização. O trabalho, através do qual o sujeito transforma a natureza [...], transforma também o seu sujeito: foi através do trabalho que, de grupos de primatas, surgiram os primeiros grupos humanos – uma espécie de *salto* que fez emergir um novo tipo de ser, distinto do ser natural (orgânico e inorgânico): o **ser social** (PAULO NETTO, 2006, p. 34).

A sociedade não existe sem a natureza, "afinal é a natureza, transformada pelo trabalho, que proporciona as condições da manutenção da vida dos membros da sociedade. [...] a reprodução da sociedade depende da existência da natureza (a natureza, porém, pode existir e subsistir sem a sociedade)" (PAULO NETTO, 2006, p. 35). Interessante essa comparação realizada pelo autor, fazendo-nos perceber que nada seríamos se não fosse a existência da natureza, que o homem se acha tão superior aos demais seres, quando na verdade somos um mero objeto, produto dessas relações sociais existentes entre homem-natureza-homem. A natureza permanece no centro desse processo; assim, o homem age sobre a natureza e ela age sobre o homem. Noutras palavras, o homem transforma a natureza através do trabalho e consequentemente é transformado por ela.

Assim sendo, o trabalho é uma atividade praticada apenas pelo homem, o que o diferencia das outras espécies de animais. Para Antunes (2004, p. 13) "[...] É a condição básica e fundamental de toda a vida humana. E em tal grau que, até certo ponto, podemos afirmar que o trabalho criou o próprio homem". O autor afirma ainda que,

> [...] só o que podem fazer os animais é utilizar a natureza e modifica-la pelo mero fato de sua presença nela. O homem, ao contrário, modifica a natureza e a obriga a servi-lhe, domina-a. E aí está, em última análise, a diferença essencial entre o homem e os demais animais, diferença que, mais uma vez, resulta do trabalho (ANTUNES, 2004, p. 28).

Por meio do trabalho, o ser social cria e renova as próprias condições da sua reprodução. "O trabalho é, portanto, resultado de um pôr teleológico que (previamente) o ser social tem ideado em sua consciência, fenômeno este que não está essencialmente presente no ser biológico dos animais" (ANTUNES, 2002, p. 136). Para exemplificar melhor essa questão da teleologia, o autor usa o exemplo clássico de Marx sobre a abelha e o arquiteto, uma vez que, apesar da abelha construir uma colmeia muito bem elaborada, ela não possui a capacidade de pensar e planejar anteriormente, a abelha age movida pelo instinto de sobrevivência. Já o arquiteto, previamente e no nível mental, já idealizou como será sua construção, o modelo que ela terá, quais materiais serão utilizados, tudo isso através do planejamento da sua ação, algo que a abelha não consegue fazer. O autor ressalta que "a teleologia está presente na própria colocação de finalidades" (ANTUNES, 2002, p. 137).

Todavia, essa dominação da natureza pelo homem não ocorre diretamente, existe um objeto intermediário, denominado instrumento de trabalho, que faz essa mediação entre o homem e a natureza, ou seja, "[...] entre o sujeito e a matéria natural há sempre um meio de trabalho, um i*nstrumento* que torna *mediada* a relação entre ambos. E a natureza não cria instrumentos: estes são produtos, mais ou menos elaborados, do próprio sujeito que trabalha." (PAULO NETTO, 2006, p. 32). Assim, durante a produção dos instrumentos, esse sujeito define as finalidades do seu trabalho.

A este respeito Paulo Netto (2006, p. 32) salienta que "[...], o fim (a finalidade) é como que antecipado nas representações do sujeito: idealmente (mentalmente, no seu cérebro), antes de efetivar a atividade do trabalho, o sujeito prefigura o resultado da sua ação". O trabalho tem uma finalidade, e o sujeito reflete sobre ela antes de executar a ação. Ele antecipa mentalmente/idealmente os resultados dessa atividade, nesse caso, ele age movido por uma intencionalidade. Ainda conforme esse autor,

> [...] sua atividade parte de uma finalidade que é antecipada idealmente, é subliminar que sua atividade tem como ponto de partida uma intencionalidade prévia – mais exatamente, é importante ressaltar que o trabalho é uma atividade projetada, *teleologicamente direcionada*, ou seja: conduzida a partir do fim proposto pelo sujeito [...] (PAULO NETTO, 2006, p. 32).

Desse modo, ao definir as finalidades do seu trabalho, o homem projeta e direciona essa atividade, a partir dos objetivos previamente estabelecidos. "Assim, a realização do trabalho constitui uma objetivação do sujeito que o efetua" (PAULO NETTO, 2006, p. 32). Essa objetivação/realização do trabalho pelo ser social ultrapassa as implicações dessa ação, sobretudo por meio da práxis, que de acordo com Paulo Netto (2006, p. 43) "a práxis envolve

o trabalho, que, na verdade, é o seu modelo – mas inclui muito mais que ele: inclui todas as objetivações humanas". Consequentemente, vai muito além daquilo que o próprio trabalho pode produzir, podendo influenciar no comportamento e na vida social dos sujeitos, uma vez que "[...] o ser social se projeta e se realiza nas objetivações materiais e ideais da ciência, da filosofia, da arte, construindo um mundo de produtos, obras e valores – *um mundo social, humano* enfim, em que a espécie humana se converte inteiramente em **gênero humano"** (PAULO NETTO, 2006, p. 44).

O autor revela que o ser social constrói sua própria personalidade, seu próprio mundo. Assim, ele é o produto do seu trabalho, um ser criativo, que elabora seu próprio conhecimento, e quando necessário faz e refaz sua atividade no sentido de melhorar sua prática. "[...] a categoria da práxis revela o homem como ser criativo e autoprodutivo: ser da práxis, o homem é produto e criação da sua auto-atividade, ele é o que (se) fez e (se) faz" (PAULO NETTO, 2006, p. 44). Resumindo, o homem é aquilo que ele mesmo produz.

No entanto, nas palavras de Paulo Netto "[...] os produtos do trabalho e da imaginação humanos deixam de se mostrar como objetivações que expressam a humanidade dos homens – aparecem mesmo como algo que, escapando ao seu controle, passa a controlá-los como um poder que lhes é superior" (PAULO NETTO, 2006, p. 44). Para o autor, esse processo caracteriza o que chamamos de **alienação**. Assim sendo,

> [...] a alienação é própria de sociedades onde tem vigência a divisão social do trabalho e a propriedade privada dos meios de produção fundamentais, sociedades nas quais o produto da atividade do trabalhador não lhe pertence, nas quais o trabalhador é expropriado – quer dizer, sociedades nas quais existem formas determinadas de exploração do homem pelo homem. [...] Com seus fundamentos na organização econômica-social da sociedade, na exploração, a alienação penetra o conjunto das relações sociais. [...] e seus membros movem-se numa cultura alienada que envolve a todos e a tudo: as objetivações humanas, alienadas, deixam de promover a humanização do homem e passam a estimular regressões do ser social (PAULO NETTO, 2006, p. 45).

Diante disso, Marx (2004, p. 80) constatou que o trabalhador, no contexto do capitalismo industrial, não apenas foi reduzido à condição de mercadoria, mas se tornou a mais miserável das mercadorias. O trabalhador se torna mais pobre quanto mais riqueza produz, pois ocorre um processo de valorização do mundo das coisas, aumentando a desvalorização do mundo dos homens. Logo, "o trabalhador não produz somente mercadorias; ele produz a si mesmo e ao trabalhador como uma mercadoria, isto é, na medida em que produz, de fato, mercadorias em geral". Significa dizer que o trabalhador vende sua força de trabalho.

Nesse processo de produção, "[...] o trabalhador se relaciona como o produto de seu trabalho como [com] um objeto estranho [...]" (MARX, 2004, p. 81). E uma das consequências dessa relação do trabalhador com seu objeto estranhado é que quanto mais objeto o trabalhador produz, menos ele possui e menos ele tem domínio sobre ele. Nas palavras de Marx,

> O estranhamento do trabalhador em seu objeto se expressa, pelas leis nacional-econômicas, em que quanto mais o trabalhador produz, menos ele tem para consumir; que quanto mais valores cria, mais sem valor e indigno ele se torna; quanto mais bem formado o seu produto, tanto mais deformado ele fica; quanto mais civilizado seu objeto, mais bárbaro o trabalhador; que quanto mais poderoso o trabalho, mais impotente o trabalhador se torna; quanto mais rico de espirito o trabalho, mais pobre de espirito e servo da natureza se torna o trabalhador (MARX, 2004, p. 82).

O trabalho estranhado transforma-se numa atividade de muito sofrimento, na maioria das vezes o trabalhador sente que a atividade que ele realiza não pertence a ele, e só o faz porque precisa garantir a sua sobrevivência. Assim sendo, o trabalhador é privado de usufruir dos bens que ele produz, ou seja, o trabalhador perde o domínio da sua vida.

O trabalhador também é privado da sua liberdade, e de acordo com Marx (2004, p. 83) "o homem (o trabalhador) só se sente livre e ativo em suas funções animais, comer, beber e procriar, quando muito ainda habilitação, adornos etc., e em suas funções humanas [se sente] como animal [...]". Isso torna o trabalho estranhado uma atividade desumana, em que o próprio homem o realiza apenas para satisfazer as suas necessidades físicas. Portanto, para Marx (2004, p. 85) "o homem faz do trabalho uma atividade vital consciente, que o distingue da atividade vital animal. Assim, [...] porque é um ser consciente, faz da sua atividade vital, da sua *essência*, apenas um meio para sua *existência"*.

Dando sequência à análise teórica, nesta parte do estudo pretendemos tecer breves considerações sobre as categorias trabalho e educação, ou seja, a relação do trabalho com o ato educativo para a emancipação humana.

2.3 Trabalho e educação: a centralidade do trabalho e do ato educativo para emancipação humana

Falar da origem da educação é nos remeter a tempos antigos, porque não dizer pré-históricos, porque assim como o trabalho, a educação surge igualmente com o próprio homem. Saviani (2007, p. 154) ressalta que "a origem da educação coincide, então, com a

origem do homem mesmo". O homem sentiu a necessidade de educar as novas gerações, por exemplo, ensinar a caçar, pescar, plantar, ou seja, ensinar os ofícios para manter sua própria subsistência. Esse processo ocorria por meio da educação informal, na transmissão de saberes das gerações mais velhas para as mais novas. Assim sendo, "eles aprendiam a trabalhar trabalhando. Lidando com a natureza, relacionando-se uns com os outros, os homens educavam-se e educavam as novas gerações" (SAVIANI, 2007, p. 154).

Ainda conforme esse autor "a divisão dos homens em classes provoca a divisão da educação" (SAVIANI, 2007, p. 155). Surge, portanto, um tipo de educação destinada para a classe proprietária, donos das terras, que detinham todo o poder, e outro tipo de educação destinada aos não proprietários (escravos ou serviçais), responsáveis pelo trabalho braçal. A escola surge a partir dessa educação destinada à classe proprietária; consequentemente, essa forma específica de educação contribuiu para a separação entre educação e trabalho, ou seja, separação entre aqueles que iriam dispor de tempo livre para estudar e os que seriam responsáveis pela atividade produtiva. Nas palavras do autor,

> [...] com a divisão dos homens em classes a educação também resulta dividida: diferencia-se, em consequência, a educação destinada à classe dominante daquela a que tem acesso à classe dominada. E é ai que se localiza a origem da escola. A educação dos membros da classe que dispõe de ócio, de lazer, de tempo livre passa a organizar-se na forma escolar, contrapondo-se a educação da maioria, que continua a incidir com o processo de trabalho (SAVIANI, 2007, p. 155-156).

Do mesmo modo, "após o surgimento da escola, a relação entre trabalho e educação também assume uma dupla identidade" (SAVIANI, 2007, p. 157). No caso daqueles que desenvolviam o trabalho manual, o processo de ensino ocorria no mesmo ambiente de trabalho, contrapondo a isso, aquele ensino realizado na escola era destinado aos que iriam desenvolver o trabalho intelectual. No entanto, para esse autor "a relação trabalho-educação irá sofrer uma nova determinação com o surgimento do modo de produção capitalista. E a escola será a principal responsável pela disseminação dessa nova cultura" (SAVIANI, 2007, p. 158). A este respeito Saviani e Duarte ressaltam que

> [...] a educação escolar na sociedade capitalista, está sim, favorável aos interesses da classe trabalhadora, é a da luta pela efetivação da especificidade da escola, fazendo do trabalho de socialização do conhecimento o eixo central de tudo o que se realiza no interior dessa instituição, ou seja, aquilo que dá sentido à sua existência. Essa luta requer ações organizadas no plano dos embates políticos, no plano da formação de quadros altamente qualificados, no plano da produção de conhecimento sobre a educação e no plano da construção teórica e prática de uma pedagogia que fortaleça o trabalho de produção direta e intencional, em cada aluno e em todos os alunos, do domínio dos conhecimentos necessários ao seu pleno desenvolvimento como seres humanos (SAVIANI; DUARTE, 2012, p. 3).

Assim, além do objetivo de integrar as novas gerações na sociedade ou no grupo social ao qual pertencem, a educação também tem o papel de preparar esses novos sujeitos para o trabalho em sociedade. Para Severino (2001, p. 67) "a educação será então concebida como investimento intergeracional com o objetivo intrínseco de inserir os sujeitos educandos nas forças construtivas do trabalho, da sociabilidade e da cultura simbólica".

O autor ressalta ainda que por ser simbolizada, a prática educacional se envolve com o trabalho por meio de três perspectivas, "em primeiro lugar, é uma modalidade de trabalho para seus agentes, [...]. Segundo, é uma forma de preparação de seus destinatários para o trabalho, [...]. Terceiro, a educação se realiza como atividade prática simbolizadora" (SEVERINO, 2001, p. 70). Consequentemente, ela se constituirá na própria forma de trabalho, cuja finalidade será preparar as gerações futuras para compor o novo quadro de trabalhadores sociais; além disso, o ato educativo desenvolvido por meio da prática simbolizadora é responsável por um aprendizado eficaz, que leva o indivíduo a praticar suas atividades, a experimentar coisas novas, fazendo e refazendo sua ação, só assim ele irá aprender e se desenvolver, enquanto ser social e profissional.

Desse modo, para Vieira Pinto (2010, p. 29) "a educação diz respeito à existência humana em toda a sua duração e em todos os seus aspectos. [...] A educação é o processo pelo qual a sociedade forma seus membros à sua imagem e em função de seus interesses". Logo, o homem não existe sem educação, ela é o espelho da sociedade, é através dela que ocorre a formação dos indivíduos de acordo com os anseios e desejos do grupo social. Cada sociedade cria sua própria maneira de educar, com base nos seus princípios e valores sociais. Ainda conforme esse autor:

> A educação é uma atividade teleológica. A formação do indivíduo sempre visa a um fim. Está sempre "dirigida para". No sentido geral esse fim é a conversão do educando em membro útil da comunidade. No sentido restrito, formal, escolar, é a preparação de diferentes tipos de indivíduos para executar as tarefas especificas da vida comunitária (daí a divisão da instrução em graus, em carreiras, etc.). O que determina os fins da educação são os interesses do grupo que detém o comando social (VIEIRA PINTO, 2010, p. 32).

Assim sendo, "[...] o valor da educação se expressa como promoção do homem. [...] a educação, enquanto comunicação entre pessoas livres em graus diferentes de maturação humana, é promoção do homem, de parte a parte – isto é, tanto do educando como do educador" (SAVIANI; DUARTE, 2012, p. 14). Como ressaltam os autores, essa promoção do homem não ocorre de imediato, ela é um processo lento, passo a passo, como se estivéssemos subindo o degrau de uma escada em direção ao universo. E essa ascensão não será mérito

somente do homem individualmente, será em parte do seu educador que desempenhou grande esforço durante a sua formação, e do grupo social ao qual ele está inserido, porque o homem não é um ser solitário, ele é um ser coletivo. A este respeito Severino explica que,

> [...] a educação adquire nova significação e passa a ser entendida como prática social e histórica. Esse processo envolve comportamentos, costumes, instituições, atividades culturais e organizações burocrático-administrativas. A educação é um evento social que se desdobra no tempo histórico (SEVERINO, 2001, p. 72).

Portanto, um dos principais objetivos da educação é a socialização das gerações mais novas, no sentido de manter viva a história do seu grupo. Esses valores, comportamentos, costumes, entre outros, são passados de gerações a gerações, no entanto eles se adaptam às suas respectivas épocas. Para Severino (2001, p. 72) o ato educativo desenvolve principalmente a função de mediadora, "mediação da sociabilidade, sendo sua finalidade inserir as novas gerações no universo social, fora do qual não sobrevivem". É por esse motivo que nenhum ser humano consegue viver isolado, numa ilha particular, sem que não tenha sequer um momento de loucura, porque nós fomos criados para viver em sociedade, interagindo uns com os outros, trocando e compartilhando experiências, sejam elas positivas ou negativas.

De acordo com Vieira Pinto (2010, p. 31), a educação possui um duplo aspecto: "primeiro a [...] incorporação dos indivíduos ao estado existente [...] e o segundo está relacionado ao progresso, isto é, à necessidade de ruptura do equilíbrio presente, de adiantamento, de criação do novo". Na sociedade do conhecimento, ou melhor, do capitalismo, o aspecto predominante é o primeiro, relacionado à incorporação dos indivíduos ao estado existente, ou seja, manter as relações sociais tal como estão, através de um discurso de uma falsa meritocracia, quando na verdade, o que de fato a escola deveria fazer era incentivar e disponibilizar condições reais e iguais para todos os indivíduos em busca do seu crescimento, do seu progresso, da sua ascensão social, rompendo com as barreiras da exclusão e da miséria a qual milhões de pessoas estão submetidas. O autor afirma ainda que:

> Esta contradição pertence à própria essência da educação, dada a sua natureza histórico-antropológica. Por ser contraditória é que a educação é instrumental (no sentido em que a consciência crítica emprega este qualificativo). Quando se verifica a simultaneidade consciente de incorporação e progresso, tem se a educação em sua forma integrada, isto é, a plena realização da natureza humana (VIEIRA PINTO, 2010, p. 31).

Esse caráter contraditório da educação é um processo histórico e somente através da consciência crítica é que o sujeito consegue entender o verdadeiro sentido do ensino, e o seu

papel no desenvolvimento pessoal, profissional e social, quer dizer, na formação integral do ser humano. A este respeito Severino (2001, p. 69), salienta que "a educação é uma práxis cujo sentido é intencionalizar as práticas reais pelas quais os homens buscam implementar sua existência". Ela é, portanto, uma prática mediadora entre os conhecimentos que nós já possuímos, com base na nossa vivência, e os novos saberes que adquirimos no ambiente escolar. O ato educativo é uma práxis porque existe uma intencionalidade, seja para alienação ou emancipação do sujeito.

De todo modo, para Severino (2001, p. 70) "a educação é efetivamente uma prática cujo instrumental é formado por instrumentos simbólicos de trabalhos e de ação [...]. Daí a importância do conhecimento teórico no trabalho educativo e por isso se fala do papel conscientizador da educação". Assim sendo, a educação tem a função principal de conscientização dos homens, na formação de pessoas críticas e reflexivas, que conseguem interagir na sociedade a qual estão inseridos, e com grande capacidade de decisão.

O autor explica que essa conscientização do sujeito "trata-se de um nível de conhecimento que não é meramente descritivo, repassador de dados técnicos, mas compreensivo, interpretativo, reflexivo, desmascarador de ilusões e falseamentos que obscureçam as articulações do poder social, vigentes ideologicamente na sociedade" (SEVERINO, 2001, p. 70). Por esse motivo, a importância de um trabalho educativo bem planejado, fundamentado em bases teóricas sólidas, que possibilite ao sujeito ampliar os conhecimentos adquiridos durante esse processo de conscientização. Ainda conforme esse autor,

> [...] a educação se vê como o investimento dos recursos da exterioridade, feito pelos sujeitos, com vistas ao desenvolvimento de sua interioridade. Identifica-se com o processo do conhecimento e o exercício da consciência. Educar-se é apreender-se e se construir cada vez mais como sujeito. [...] a educação é aprendizagem e vivência da cultura simbólica, é experiência de auto-realização. Ela deve ser processo intencional de personalização. [...] a educação é investimento na consolidação do sujeito autônomo e dotado de vontade. Não cabe à educação "fazer" pessoas, mas despertá-las para sua autonomia mediante os recursos da cultura. [...] a educação promove o desenvolvimento da gama de sensibilidades especificamente subjetivas: lógica, ética, estética etc. (SEVERINO, 2001, p. 80).

Portanto, a educação, como prática simbolizadora, transmite aos sujeitos os conhecimentos necessários para sua emancipação e transformação, tornando-se indivíduos capazes de tomar decisões conscientes e inteligentes sobre as coisas. Além disso, desperta no sujeito o sentimento de autoconfiança, de sabedoria, revelando a verdadeira essência humana indispensável para a formação da sua autonomia e de sua identidade.

2.4 A concepção de emancipação humana na perspectiva marxiana

Tentar compreender a categoria da emancipação humana na perspectiva marxiana é uma tarefa um tanto complexa, porém necessária, que nos levará a um entendimento mais aprofundado sobre a formação do homem em todas as suas potencialidades, garantindo assim sua transformação social e sua efetiva liberdade. Neste sentido, nosso entendimento sobre emancipação parte da ideia que é necessário, primeiramente, que ocorra uma emancipação dos sentidos humanos.

A este respeito Mészáros (2006, p. 182) esclarece que "a tarefa de emancipação de todos os sentidos e atributos humanos, em termos filosóficos, é em primeiro lugar uma reabilitação dos sentidos e seu resgate da posição inferior atribuída a eles pela distorção idealista". Ainda segundo esse autor, isso pode ser feito porque eles não são apenas sentidos, mas sentidos *humanos* (Mészáros, 2006, p. 182). Corroborando com essa ideia Marx (2004, p. 109) compreende que "[...] o olho ***humano*** frui de forma *diversa da que o olho rude, não humano frui*; o **ouvido** humano diferentemente da do ouvido rude etc.". Ainda sobre a emancipação dos sentidos humanos, Mészáros (2006) em diálogo com Marx (2004) afirma que:

> O **sentido** constrangido à carência prática rude também tem apenas um sentido **tacanho**. Para o homem faminto não existe a forma humana da comida, mas somente a sua existência abstrata como alimento; poderia ela justamente existir muito bem na forma mais rudimentar, e não há como dizer em que essa atividade de se alimentar se distingue da atividade **animal** de alimentar-se. O homem carente de preocupações, não tem nenhum **sentido** para o mais belo espetáculo; o comerciante de minerais vê apenas o valor mercantil, mas não a beleza e a natureza peculiar do mineral; ele não tem sentido mineralógico algum; portanto, a objetivação da essência humana, tanto do ponto de vista teórico quanto prático, é necessária tanto para fazer humanos os sentidos do homem quanto para criar **sentido humano** correspondente à riqueza inteira do ser humano e natural (MARX, 2004, p. 110-1).

Deste modo, compreende-se que o desenvolvimento dos sentidos humanos é parte fundamental desse processo de humanização. Por exemplo, o homem rude busca na natureza o necessário para garantir a sua subsistência, no entanto, ele não é capaz de desenvolver ações planejadas e organizadas, nem de contemplar os mais belos momentos que a vida pode lhe proporcionar, pois ele é movido apenas pelo instinto de sobrevivência. Assim, Mészáros analisa que "os sentidos humanos não podem ser considerados como simplesmente dados da natureza. O que é especificamente humano neles é uma criação do próprio homem". Ainda segundo esse autor, à medida que o mundo natural se torna humanizado – mostrando as marcas da atividade humana – os sentidos, relacionados com objetos cada vez mais

humanamente configurados, tornam-se especificamente humanos e cada vez mais refinados (MÉSZÁROS, 2006, p. 182). Ao realizar um estudo aprofundado sobre essa questão, o autor esclarece ainda que:

> Os sentidos verdadeiramente humanos são caracterizados pela mais alta complexidade. A posse de olhos não é suficiente para captar a beleza visual. Para isso, é preciso possuir o sentido da beleza. Os sentidos humanos estão interligados não apenas uns com os outros, mas também cada um deles com todas as outras potências humanas, inclusive, é claro, o poder do raciocínio. Somente em virtude dessas interligações é possível o sentido da beleza. "O homem se apropria da sua essencial omnilateral de uma maneira omnilateral, portanto como um homem total" (MARX, 2004, p. 118). Separar os sentidos – que se tornaram, na prática, "imediatamente teóricos" – do raciocínio, para subordinar os primeiros ao segundo, é, portanto, artificial e arbitrário. É por isso que o retrato idealista dos sentidos deve ser rejeitado (MÉSZÁROS, 2006, p. 183).

Assim, a emancipação dos sentidos humanos permite a transformação do homem, por meio de um pensamento complexo, dotado de grandes qualidades, com uma visão de mundo para além daquilo que os olhos permitem enxergar, que lhe possibilite alçar grandes voos. No entanto, para Mészáros (2006, p. 183) "a tarefa de 'emancipar todos os sentidos e atributos humanos' está longe de ser resolvida por uma compreensão correta das complexas inter-relações dos poderes humanos". Afirma que o problema, como Marx o vê, consiste no fato de que o homem, devido à alienação, não se apropria de "sua essência omnilateral como um homem total", mas limita sua atenção à esfera da mera utilidade. Isso acarreta um extremo empobrecimento dos sentidos humanos (MÉSZÁROS, 2006, p. 183).

Diante dessa concepção de Mészáros sobre a emancipação dos sentidos humanos, Torres (2017, p. 1274) ressalta que "o conceito marxiano de emancipação está diretamente relacionado ao processo de uma efetiva liberdade onde as lutas de classe, a divisão do trabalho e a propriedade privada dos meios de produção não mais existiriam". Ainda segundo esse autor "emancipar-se não se trata somente de autonomia política, mas sobretudo voltar-se à natureza humana, eliminando toda e qualquer forma de dominação econômica e suas frações políticas e culturais" (TORRES, 2017, p. 1274). Sobre a concepção de emancipação humana Marx (1993) esclarece que:

> A emancipação humana só será plena quando o homem real e individual tiver em si o cidadão abstracto; quando como homem individual, na sua vida empírica, no trabalho e nas suas relações individuais, se tiver tornado um ser genérico; e quando tiver reconhecido e organizado as suas próprias forças (forces propres) como forças sociais, de maneira a nunca mais separar de si esta força social como força política (MARX, 1993, p. 30).

A efetivação da emancipação humana só será possível quando o homem conseguir se libertar do modo de produção capitalista, responsável pela divisão do trabalho, das classes

sociais, e consequentemente da alienação dos sujeitos. É necessário, portanto que o homem seja capaz de se apropriar de todo o processo de produção dos seus bens de consumo, tornando possível a sua capacidade de decisão e de escolhas e o desenvolvimento integral das suas habilidades e competências. Sobre essa visão de emancipação, Torres (2017) explica que:

> A emancipação do homem nada mais é que um processo de libertação do modo de produção capitalista que o desumaniza, ao mesmo tempo é um processo histórico, pois ao se apropriar da totalidade existente das forças produtivas, o proletariado além de atingir o seu eu, pode garantir sua existência e desenvolver integralmente suas aptidões e seus sentidos (TORRES, 2017, p. 1274).

Marx (2012, p. 32) ao tratar dessa questão esclarece que a contradição entre trabalho intelectual e manual só será suprimida na sociedade comunista, porque nesta, o trabalho tornar-se-á a primeira necessidade vital e o princípio de cada um segundo suas capacidades. Afirma também que somente na sociedade comunista o homem terá uma educação plena, capaz de desenvolver totalmente suas potencialidades, pois nessa nova organização social os entraves que impediam a emancipação humana estariam abolidos (MARX, 2012, p. 32).

De acordo com Torres (2017, p. 1274) no que diz respeito à emancipação, Marx distinguiu-a em emancipação política e emancipação humana, apresentando os limites da primeira em relação à segunda, pois a primeira forma admite a liberdade do homem no âmbito da sociedade civil, mas não a liberdade concreta do homem. A este respeito Marx (1843) afirma que:

> A emancipação política representa, sem dúvida, um grande progresso. Não constitui, porém, a forma final de emancipação humana, antes é a forma final de emancipação humana dentro da ordem mundana até agora existente. Nem vale a pena dizer que estamos aqui a falar da emancipação real, prática. (MARX, 1843, p. 14-15).

Assim, a educação para emancipação é o caminho para se chegar à liberdade, e de acordo com Torres (2017, p. 1274) "[...] é uma condição para a revolução liderada pela classe proletária, possibilitando uma nova organização social onde não haverá predomínio das relações de classe e da propriedade privada". Ainda segundo esse autor, o objetivo dessa educação é a superação das contradições da sociedade capitalista, voltada à plena liberdade, momento em que o homem não mais será mercadoria de outro e como homem novo e total, desenvolver-se-á em suas múltiplas faculdades. Portanto, "educar para emancipação é uma práxis revolucionária, pois é ao mesmo tempo formar indivíduos para viver conforme sua essência, ou seja, no conjunto das relações sociais sem interferências exteriores" (TORRES, 2017, p. 1274). Corroborando com essa ideia Marx e Engels (2007) apontam que:

> [...] na sociedade comunista, onde cada um não tem um campo de atividade exclusivo, mas pode aperfeiçoar-se em todos os ramos que lhe agradam, a sociedade regula a produção geral e me confere, assim, a possibilidade de hoje fazer isto, amanhã aquilo, de caçar pela manhã, pescar à tarde, à noite dedicar-me à criação de gado, criticar após o jantar, exatamente de acordo com a minha vontade, sem que eu jamais me torne caçador, pescador, pastor ou crítico (MARX E ENGELS 2007, p. 38).

Os autores nos levam à compreensão de que uma sociedade alicerçada em bases comunistas torna o homem responsável pela sua própria liberdade. Assim, diante de uma gama de possibilidades é necessário que ele seja capaz de tomar suas próprias decisões, fazer suas escolhas, ser responsável diretamente pela sua subsistência sem ter que se preocupar com os padrões socialmente construídos, que regulam e excluem a grande maioria da população tanto da esfera pública quanto da produção dos seus bens de consumo, causando assim uma grande desigualdade social. A este respeito Torres (2017) ressalta que:

> [...] a real libertação do indivíduo, ou seja, a emancipação humana só pode ser consolidada a partir do momento em que a humanidade tenha resolvido seus problemas mais básicos, como comer, vestir e morar. Pois, o primeiro ato histórico é a produção dos meios para satisfazer essas necessidades, segundo os pressupostos marxianos. Assim, para efetivar uma educação com vistas à formação integral do ser humano é preciso exterminar a fome e a falta de habitação, por exemplo, o que é impossível com a manutenção do modo de produção capitalista alicerçado na concentração de capital e na exploração do trabalho (TORRES, 2017, p. 1275).

Diante desses argumentos, evidenciamos que uma sociedade realmente desenvolvida e comprometida com a emancipação humana deve garantir a todos os seus cidadãos as necessidades básicas indispensáveis à sua manutenção com uma qualidade de vida que permita acabar com as desigualdades sociais impostas pelo modo de produção capitalista que oprime e causa grandes males à sociedade, como por exemplo, a miséria, a fome, as doenças, o analfabetismo, o desemprego em larga escala, a violência, a exploração da força de trabalho, dentre outros.

No entanto, Torres explica que como a existência da classe burguesa e seu estado representativo dependem da manutenção desse sistema de produção, obviamente persistem em projetar reformas superficiais e não em mudanças estruturais. Por isso, não há como esperar outro comportamento por parte desses dirigentes (TORRES, 2017, p. 1275). Corroborando com essa ideia, Iasi (2005, p. 172) esclarece que a emancipação ocorre de forma desviada pelo Estado e por meio de uma expressão que se desloca da própria sociedade, tornando um corpo que volta de forma estranhada para dominar e se impor sobre seus próprios criadores. Ou seja, na sociedade capitalista o Estado por meio de diferentes mecanismos criados pelo próprio homem, como por exemplo, os dispositivos legais, busca

manter o equilíbrio e a ordem social, causando, portanto a alienação dos indivíduos. Assim diante dessa perspectiva Iasi (2005) nos esclarece que:

> Como a noção de emancipação significa restituir ao ser humano aquilo que é humano e que foi projetado para fora como força que se apresenta alienada, a verdadeira emancipação não se completa enquanto o Estado, e com ele o próprio Direito, não voltar a se diluir no todo social como parte integrante da produção e reprodução social da existência. Para diferenciar esta emancipação da mera emancipação político-jurídica, Marx a chamou de **"emancipação humana"**. (IASI, 2005, p. 172).

Buscando analisar essa relação entre o Estado e a liberdade humana, Iasi (2005, p. 174) em Diálogo com Marx (1993, p. 43) compreende que o Estado é o intermediário entre o homem e a liberdade humana. Assim como Cristo é o mediador, a quem o homem atribui toda a sua divindade e todo o seu constrangimento religioso, o Estado constitui o intermediário ao qual o homem confia toda sua não divindade, toda a sua liberdade humana. Nas palavras do autor:

> A emancipação humana, fim da pré-história da humanidade nos termos de Marx, exige a superação das mediações que se interpõe entre o humano e seu mundo. Para que a humanidade, reconhecendo a história como sua própria obra, possa decidir dirigi-la para um caminho distinto da desumanização reinante. Nos termos de Marx, assumir de forma consciente e planejada o controle do destino humano (IASI, 2011, p. 59).

Uma sociedade emancipada deve superar todas as formas de exclusão social, garantindo que os indivíduos se tornem livres, capazes de assumir os rumos da sua própria história. Para Iasi (2005, p. 176) "exige a superação das classes, eliminando na base a necessidade de um corpo político que se afaste da sociedade para governá-la. [...] o Estado dilui-se na sociedade, e o direito deixa de ser um corpo estranho reintegrando-se à livre sociabilidade". Compreendemos, portanto, que uma verdadeira emancipação humana exige uma transformação social, política e principalmente econômica, capaz de mudar a estrutura fundante da sociedade. Sobre essa transformação social o autor esclarece que:

> Em Marx são os seres humanos concretos, inseridos em suas relações determinadas, que fazem a história, e não manifestações de qualquer essência. Segundo a concepção marxiana, a história é uma sucessão de gerações que atuam sobre as condições deixadas pelas gerações precedentes, sendo assim, ao mesmo tempo, continuidade e ruptura. A humanidade não pode escolher as circunstâncias e a base material sobre a qual constrói as alternativas de seu desenvolvimento, mas pode agir sobre esta base que não é de sua escolha e alterá-la, deixando-a radicalmente transformada para as gerações futuras. Daí sua famosa formulação de que são os seres humanos que fazem sua história, mas não a fazem como querem (IASI, 2011, p. 68).

Para a perspectiva marxiana, a emancipação é fruto de uma ação humana consciente, tornando o homem responsável pela construção da sua própria história, e ao desenvolvimento pleno das suas potencialidades. De acordo com Iasi (2011, p. 69) "[...] o pensamento marxiano afirma o ser humano como sujeito histórico e, portanto, capaz de uma teleologia[4]". Essa teleologia é, na verdade, a habilidade do homem em transformar sua realidade, a partir das relações sociais já existentes, além da capacidade de definir metas, objetivos e finalidades para o desenvolvimento do seu trabalho em sociedade. No entanto, para Lima e Silva (2018) a questão da emancipação perpassa uma problemática ainda mais profunda:

> Seria uma leviandade pensar a busca por uma plena emancipação dos indivíduos desconsiderando o fato de que há seres humanos que não têm acesso a suprimentos básicos para manter suas vidas. Mesmo para aqueles que estariam acima da linha de pobreza, a luta diária por abastecimentos primordiais configura-se como principal preocupação da grande massa da população devido à falta de garantias de acesso a conquistas humanas tais como eletricidade, água encanada, gás, saneamento. Emancipação, neste sentido, perpassa um estágio anterior, que é simplesmente fazer parte da população que não se encontra em risco de morrer de frio, fome, guerra, e que tem a possibilidade de, cotidianamente, usufruir de serviços públicos essenciais (LIMA; SILVA, 2018, p. 7).

Uma verdadeira emancipação humana só será possível quando nossa sociedade conseguir resolver todos esses problemas sociais que para muitos parece ser pequeno, principalmente para aqueles que não se adequam a esse perfil sócio econômico relatado pelos autores. É necessário, portanto, um reconhecimento dessas problemáticas e a busca de uma solução para superá-las. Contudo, tentar propiciar que o outro se "emancipe" sem considerar que a estrutura desta sociedade resulta em condições de risco social para uma grande parte da humanidade parece, assim, um eufemismo para o descaso em relação às reais necessidades dos indivíduos (LIMA; SILVA, 2018, p. 7).

Na sociedade capitalista apenas uma pequena parcela da população possui condições e instrumentos necessários para o seu pleno desenvolvimento. A este respeito Lima e Silva (2018, p. 7-8) "entendem que uma 'emancipação' que não requer mudanças do plano concreto da vida social, consiste em algo extremamente subjetivo e apartado das condições reais da vida social". É necessário, portanto, uma mudança estrutural no modo de organização da sociedade, no qual todos deveriam ter direitos iguais e condições materiais adequadas e indispensáveis para o desenvolvimento de uma verdadeira liberdade humana. Neste sentido,

[4] Ciência que se pauta no conceito de finalidade (causas finais) como essencial na sistematização das alterações da realidade, existindo uma causa fundamental que rege, através de metas, propósitos e objetivos, a humanidade, a natureza, seus seres e fenômenos. Disponível em: https://www.dicio.com.br/teleologia/.

defende-se como questão fundamental a emancipação concreta de todos os seres humanos, compreendendo que as condições materiais são determinantes para essa emancipação (LIMA; SILVA, 2018, p. 7-8). Ainda na concepção desses autores:

> [...], a questão da emancipação assume o sentido marxiano, que qualifica a emancipação humana como primordial. O conceito de emancipação humana se refere a uma emancipação real, agregando em si todas as expectativas de emancipação possíveis à humanidade. Nesta perspectiva compreende-se que a humanidade já possui o nível de desenvolvimento necessário para lutar por uma sociedade na qual não haja desigualdade, opressão, exploração, vislumbrando-se uma emancipação plena, que integra e supera todas as propostas de emancipação já idealizadas/realizadas. Desde o livre acesso a todos os bens produzidos pela humanidade até uma relação subjetiva autônoma e consciente com o mundo, a emancipação humana, por ser total e radical, só pode efetivar-se, portanto, quando para todos, sem exceção (LIMA; SILVA, 2018, p. 8).

Compreendemos que com os avanços da humanidade, o homem já adquiriu as ferramentas necessárias para o seu pleno desenvolvimento, capazes de transformar a realidade social na qual ele está inserido, basta que ele saiba fazer as escolhas certas que possibilitarão a sua liberdade. Neste sentido, para Lima e Silva (2018, p. 12) "a humanidade passa a transformar a natureza de acordo com suas necessidades, subjugando o mundo a seu redor de acordo com sua vontade, dentro das suas capacidades históricas". Ressaltam ainda que este é um processo histórico, que se inicia com a paulatina liberação da humanidade das intempéries da natureza e da cada vez mais garantida satisfação de suas necessidades físicas imediatas. Portanto, o desenvolvimento da humanidade, percebido pelo decorrer da história, amplia as possibilidades concretas de escolhas para o ser humano, o que significa a prosperidade de sua liberdade (LIMA; SILVA, 2018, p. 12).

É diante dessa concepção de liberdade que os autores esclarecem que considerando a característica humana de fazer história, o desenvolvimento social que funda uma individualidade que pode almejar liberdade, e sua essência intimamente ligada aos processos de transformações na realidade, pode-se concluir que os pressupostos para uma emancipação humana estão presentes ontologicamente (LIMA; SILVA, 2018, p. 12). Ressaltam, portanto, que:

> A volta à ontologia[5], como afirmação de uma emancipação humana, busca valorizar todo o desenvolvimento humano que foi sendo efetuado, com o crescimento e complexificação da sociedade, além de indicar que este processo pode ir adiante, no sentido da superação de todas as formas de sociedades de exploração. A ontologia

[5] Parte da filosofia que tem por objeto o estudo das propriedades mais gerais do ser, apartada da infinidade de determinações que, ao qualificá-lo particularmente, ocultam sua natureza plena e integral. Disponível em: https://www.google.com.br/search?q=ontologia

> do ser social importa para resgatar a possibilidade humana de ultrapassar, inclusive, a sociedade capitalista. Sobre esses pilares teóricos, se resgata a proposta de superação do capitalismo em direção a uma sociedade comunista, tal como defendido por Marx e Engels (LIMA; SILVA, 2018, p. 12).

Verifica-se que no modo de produção capitalista a luta por uma sociedade mais justa, igualitária, que possibilite a verdadeira emancipação humana, perpassa diferentes perspectivas que demandam um pouco mais de atenção e um olhar apurado das problemáticas que impedem a tão sonhada liberdade. Lima e Silva (2018, p. 12-13) analisam que "a atual crítica à sociedade capitalista, [...] aponta que a humanidade tem a possibilidade de produzir todos os bens necessários à sua sobrevivência com maior facilidade relativa, e ainda produzir riquezas culturais que demarcam a infinidade do desenvolvimento humano".

No entanto, afirmam que com a apropriação privada de bens humanos, e com a desigualdade social, a organização social capitalista é marcada pela discrepância entre as possibilidades do gênero humano e a realidade de cada indivíduo. Assim, a liberdade, enquanto possibilidade de escolher, dentre alternativas concretas, àquela que mais lhe satisfaz não se cumpre (LIMA; SILVA, 2018, p. 12-13). Portanto, no sentido de compreender tais afirmativas os autores utilizam algumas situações do cotidiano, por exemplo:

> [...] apesar de a humanidade já ter produzido inúmeras formas de transportes, não são todos os indivíduos que podem decidir ir de um lugar para outro na forma mais fácil possível. De forma mais grave: apesar de a humanidade conseguir produzir alimentos suficientes para todos os seres humanos, muitos destes passam fome. Essas contradições demonstram uma organização social na qual ao mesmo tempo em que se desenvolveram as produções materiais necessárias para uma plena liberdade, realiza uma profunda alienação da humanidade em relação à sua atividade ontológica, resultando em sua própria desumanização (LIMA; SILVA, 2018, p. 12-13).

Esta visão nos leva ao entendimento de que para que ocorra uma verdadeira emancipação humana é necessária uma revolução capaz de mudar os rumos da sociedade, pois de acordo com Tonet (2005, p. 125) "[...] a emancipação humana nem é o resultado inevitável do processo histórico, nem uma utopia impossível". Segundo ele, [...] em seus traços gerais, únicos que podem ser hoje claramente identificados, é uma forma de sociabilidade que, fundada na materialidade do trabalho associado, permite aos homens serem os verdadeiros protagonistas do seu destino [...] (TONET, 2005, p. 125).

Portanto, nessa pesquisa nos propomos analisar o trabalho do coordenador pedagógico no contexto da pedagogia da exclusão, identificando as possíveis contribuições para o desenvolvimento de práticas educativas emancipadoras no interior da escola tendo por base as finalidades educativas clássicas. Assim, em termos da especificidade da educação escolar, sua

contribuição ao processo de emancipação dos homens se dá por meio da apropriação da cultura clássica, que para Saviani (2005):

> O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial. [...] Clássico, em verdade, é o que resistiu ao tempo. É neste sentido que se fala na cultura greco-romana como clássica, que Kant e Hegel são clássicos da filosofia, Victor Hugo é um clássico da literatura universal, Guimarães Rosa um clássico da literatura brasileira, etc. (SAVIANI, 2005, p. 13-18).

Compreendemos, portanto, que essa apropriação da cultura clássica, necessária ao processo de emancipação humana, ocorre a partir do trabalho educativo. Duarte (2012, p. 50) ao analisar a definição de Saviani sobre o trabalho educativo afirma que o alcance da sua finalidade ocorre quando cada indivíduo singular se apropria da humanidade produzida histórica e coletivamente, quando o indivíduo se apropria dos elementos culturais necessários à sua formação como ser humano, necessária à sua humanização.

Assim, diante dessas distintas concepções sobre a emancipação humana, compreendemos que emancipar-se é ter a liberdade de escolhas, é poder decidir os rumos da própria história, é ter a liberdade de ir e vir, de contemplar as mais belas paisagens, ouvir as melhores músicas, experimentar as melhores comidas e bebidas, é gozar de todos os direitos que a vida pode lhe proporcionar, é na verdade se apropriar de todas as ferramentas necessárias ao pleno desenvolvimento humano. Para Tonet (2005, p. 125-126) a emancipação humana "é, mais do que qualquer outra forma de sociabilidade, [...] é uma alternativa possível – seguramente a melhor para a humanidade –, mas apenas uma possibilidade cuja efetivação depende dos próprios homens".

2.5 Pedagogia como ciência da educação e Pedagogia escolar: a prática educativa como ponto de partida e de chegada

Sendo o coordenador pedagógico aquele que tem a função de organizar, de direcionar o trabalho pedagógico na escola, torna-se importante que ele compreenda o papel da pedagogia – ciência da educação, e as contribuições dessa ciência para o desenvolvimento das finalidades educativas e do seu trabalho no interior da escola.

Sobre essa temática, Pimenta (2001, p. 39) faz um questionamento bastante pertinente, qual seja: "A pedagogia seria um saber (uma ciência?) que, como outros, estuda a educação, [...], fazendo-se necessária a determinação de seu estatuto científico?" Ao longo de todo o

texto a autora busca responder essa reflexão, fundamentando seus estudos em outros autores que também fazem essa discussão.

Diante disso, Pimenta (2001, p. 46) citando Estrela (1980) "propõe que se denomine Pedagogia à Ciência da Educação [...]". Ressalta ainda que "[...] o campo da pedagogia (ciência da educação), no caso da educação escolar, é o ato pedagógico que envolve o aluno, o saber, o professor, a situação institucional, etc. [...]". Ou seja, abrange todas as relações que se estabelecem no interior da escola e fazem do ato educativo um processo de ampliação e desenvolvimento das capacidades humanas.

A autora admite ainda "a Pedagogia como uma ciência de um objeto inconcluso, histórico, que se modifica pela ação (relação) que o sujeito estabelece com ele e que, por sua vez, o modifica, não podendo ser, pois, apreendido integralmente" (PIMENTA, 2001, p. 52). Afirma, portanto, que a pedagogia (ciência da educação) é um processo histórico, e assim como o ensino é infinita, porque o ser humano nunca deixa de aprender, nunca sabe de tudo, nem está pronto, permanece sempre em constante aprendizado. É, pois, um processo tão complexo que o ser humano não consegue compreender na sua totalidade.

> A educação, enquanto prática social humana, é um fenômeno móvel, histórico, inconcluso, que não pode ser capitado na sua integralidade, se não na sua dialeticidade. Ela é transformada pelos sujeitos da investigação, que se transformam por ela na sua prática social. Cabe aí, na práxis do educador, realizar o estudo sistemático, específico, rigoroso, dessa prática social, como forma de se interferir consistentemente nessa prática social da educação, cuja a finalidade é a humanização dos homens. A esse estudo sistemático denomina pedagogia, ciência que tem na prática da educação razão de ser – ela parte dos fenômenos educativos para a eles retornar (PIMENTA, 2001, p. 53).

Assim sendo, a pedagogia é uma prática dialética, pois ela está sempre em permanente transformação, não é neutra, nem tampouco estática. Ela se modifica de acordo com as relações que os sujeitos estabelecem no interior da sociedade, por meio das suas experiências do cotidiano, consequentemente também são transformados por ela, numa relação de reciprocidade, no qual o principal objetivo é a transformação do homem na sua totalidade.

> A ciência da Educação (pedagogia) será dialética na medida em que, partindo do interesse libertário do conhecimento de uma teoria crítica da sociedade, voltada a emancipação e libertação dos homens (humanização), tornar possível a ela (a pedagogia) a antecipação de uma práxis educacional transformada (PIMENTA, 2001, p. 53-54).

Logo, uma *práxis* educacional transformadora, isto é, a relação entre teoria e prática durante o processo de construção do conhecimento, possibilita o desenvolvimento e principalmente a humanização dos homens. Diante disso, Libâneo (2000, p. 109) explica que

“[...] concebemos a pedagogia como ciência prática que explicita objetivos e formas de intervenção metodológica e organizativa nos âmbitos da atividade educativa implicados na transmissão/assimilação ativa de saberes e modos de ação”. Portanto, uma das suas funções é auxiliar o coordenador pedagógico na organização do trabalho pedagógico na escola, principalmente na orientação dos professores, no planejamento das suas atividades, apontando objetivos e metodologias, ou seja, os caminhos que ele deve seguir no exercício da sua função no interior da escola. Nas palavras do autor:

> A pedagogia assume precisamente, essa tarefa de orientar a prática educativa de modo consciente, intencional, sistemático, para finalidades sociais e políticas cunhadas a partir de interesses concretos no seio da práxis social, ou seja, de acordo com exigências concretas postas à humanidade num determinado contexto histórico-social. Junto a isso, formula e desenvolve condições metodológicas e organizativas para viabilizar a atividade educativa (LIBÂNEO, 2000, p. 115).

Por esse motivo, a pedagogia é considerada ciência da educação, porque ela orienta todas as práticas educativas, em especial aquela que ocorre entre coordenadores pedagógicos e professores, principais responsáveis pelo processo de ensino, por meio da orientação, elaboração, e transmissão dos conhecimentos. “Nesse sentido, poder-se-ia falar de uma pedagogia geral que investiga condições e modos efetivos – leis, princípios, normas, finalidades, conteúdos e métodos, formas organizativas, etc.” (LIBÂNEO, 2000, p. 115).

Assim, a pedagogia, do mesmo modo que outras ciências práticas como a ética e a política, “realiza atividades envolvendo relações entre pessoas e grupos sociais, de modo que carrega consigo uma intencionalidade voltada para finalidades formativas implicando um comprometimento moral de seus agentes” (LIBÂNEO, 2000, p. 121). Essa intencionalidade não diz respeito apenas ao próprio aluno, mas sobretudo aos agentes responsáveis por essa formação, no caso os coordenadores pedagógicos e professores, que estão diretamente envolvidos com o processo de ensino. Deste modo, suas ações devem estar voltadas para a elaboração de práticas pedagógicas emancipadoras, que desenvolva nos seus alunos um pensamento crítico e reflexivo, além de ampliar a capacidade de exercer sua autonomia diante da sociedade e do próprio ambiente escolar. Assim, “a intencionalidade da prática educativa tem implicações diretas no posicionamento crítico do educador que representa o elo fundamental no processo de formação cultural e científica das novas gerações” (LIBÂNEO, p. 122).

Franco (2008, p. 79) ao analisar a pedagogia como ciência da educação afirma “que o objeto de estudo da ciência pedagógica é a educação”. Considera ainda que a dimensão da educação que será o objeto da pedagogia como ciência será a práxis educativa. A práxis da

educação será assim apreendida como a realidade pedagógica (FRANCO, 2008, p. 80). A autora afirma ainda que:

> A práxis educativa, objeto da ciência pedagógica, caracteriza-se pela ação intencional e reflexiva de sua prática. Diferentemente de outras práticas sociais, que até podem funcionar, em certos momentos, como práticas educativas, mas que prescindem dessas condições e que, por não serem organizadas intencionalmente, não foram, até então objeto de estudo da pedagogia, apesar de estarem incluídas no amplo contexto da educação (FRANCO, 2008, p. 83-84).

Assim, essa práxis educativa por ser uma ação intencional e reflexiva ocorre prioritariamente em *lócus* formais, especialmente na escola, mas não exclusivamente, pois ocorre na família, pode acontecer no trabalho, nos processos de comunicação social, dentre muitos, ou seja, onde houver uma intencionalidade a se concretizar, permeada por um processo reflexivo de fins e meios (FRANCO, 2008, p. 84). Como podemos verificar, a práxis educativa é caracterizada por ações que podem ocorrer tanto em locais formais de ensino quanto informais do contexto social; no entanto, devem possuir um objetivo a ser alcançado, ou seja, uma finalidade. Portanto, diante dessa perspectiva, caberá à pedagogia ser a ciência que transforma o senso comum pedagógico, a arte intuitiva presente na práxis, em atos científicos, sob a luz de valores educacionais, garantidos como relevantes socialmente, em uma comunidade social (FRANCO, 2008, p. 86).

Compreendemos que essa cientificidade das teorias educacionais é produzida historicamente, elaboradas a partir de complexo estudo, refinamento e aprimoramento de questões pedagógicas. Para Franco (2008, p. 86) "caberá à pedagogia, como ciência da educação, ser a interlocutora interpretativa das teorias implícitas na práxis, e ser também a mediadora de sua transformação, para fins cada vez mais emancipatórios". Portanto, a pedagogia, assim constituída, supera a dualidade inicial entre ser arte ou ciência da educação para ser a ciência que transforma a arte da educação – o saber fazer prático intuitivo – em ação educativa científica, planejada, intencional (FRANCO, 2008, p. 86).

A pedagogia é, portanto, uma ciência transformadora, porque auxilia no desenvolvimento de saberes informais, intuitivos de senso comum, em saberes científicos comprovados e validados por meio de muita pesquisa. Neste sentido, para Franco (2008, p. 87) "cabe-lhe o espaço de sua autonomia como ciência, pois, para realizar essa tarefa, ela terá que possuir um sistema único, mas não estático, de fundamentos, metodologias e ações próprias, no qual estarão incluídos saberes de diversas ciências". Ainda na visão dessa autora:

> Dessa forma, resgatar-se-á à pedagogia não apenas seu espaço de autonomia, mas – e principalmente – seu caráter essencial de ciência crítico-reflexiva, que considero,

> foi lhe tirado quando da emergência da cientificidade moderna, que impregnou o fazer educativo-pedagógico com estratégias que visavam a um "modelo correto de fazer as coisas" ou, mais tarde, a busca de *competência técnica*, distanciando dela sua possibilidade de se fazer ciência da práxis, para a práxis, por meio de um processo continuo de reflexão transformadora (FRANCO, 2008, p. 87-88).

Por ser uma ciência crítico-reflexiva, a pedagogia possui uma práxis educativa transformadora, mas que devido à complexidade das suas ações "[...] não se mostra a princípio ao observador. Será preciso adentrar na sua dinâmica, nos significados que compõem sua realidade, nos sentidos que o coletivo vai construindo" (FRANCO, 2008, p. 89). Ainda segundo essa autora, o olhar fenomenológico permite encontrar dados para compor a compreensão da realidade, do concreto da realidade. Ao analisar a dialética como método, Franco (2008, p. 89) citando Kosik (1995), esclarece que:

> [...] para se chegar à realidade concreta dos fenômenos é preciso realizar um *détour*: partir dos fatos empíricos, superar as impressões primeiras e ascender a seu âmago, as leis fundamentais. Considero que o olhar, que a postura fenomenológica são fundamentais nesse processo de superar as impressões primeiras e ir à busca da essência das leis que antecedem à constituição dos fenômenos (KOSIK, 1995 *apud* FRANCO, 2008, p. 89).

Essa concepção nos leva ao entendimento de que para o desenvolvimento de práticas emancipadoras é necessário nos livrarmos da primeira impressão que os fenômenos educativos causam e tentar buscar a essência, ou seja, a base de todo o processo para se chegar à compreensão da realidade concreta. A pedagogia – como Ciência da Educação – é que tem possibilidade maior de desenvolver esse movimento. Ela parte do fenômeno educativo como um todo e, com a contribuição da produção teórica das diferentes ciências, vai elaborando as sínteses possíveis para a apreensão do real (PINTO, 2011, p. 36).

De acordo com Pinto (2011, p. 32) "[...], o fato de o fenômeno educativo ser interpretado cada vez de forma mais abrangente, pelo avanço científico em diferentes áreas (Psicologia, Sociologia, Antropologia...), não inviabiliza a Pedagogia como Ciência da Educação". Pelo contrário, apenas reforça a necessidade de ela se firmar como *a* Ciência da Educação para garantir a unidade *da* compreensão do fenômeno educativo e *na* intervenção da prática educativa (PINTO, 2011, p. 32).

Assim, Franco (2008, p. 90-91) ressalta que "a ciência pedagógica deve se responsabilizar em oferecer as condições para que o educador, em processo de prática educativa, saiba perceber os condicionantes de sua situação, refletir criticamente sobre eles, saber agir com autonomia e ética". Ainda sobre esse papel da pedagogia no desenvolvimento de uma prática educativa crítica e reflexiva a autora analisa que:

> A pedagogia não poderá ser ciência se não se organizar em torno da reflexão engajada, devendo se constituir como ciência crítica e reflexiva, mergulhada no universo da prática educativa, engajada nos anseios do coletivo, sabendo, por princípio, que não basta a ela ser uma ciência da crítica sobre a prática. Isto é pouco e não é um caminho fecundador de novas percepções (FRANCO, 2008, p. 91).

Deste modo, é necessário que a pedagogia – ciência da educação – disponibilize instrumentos teórico-práticos indispensáveis ao pleno desenvolvimento do educador, possibilitando mudanças significativas na sua ação pedagógica. A este respeito Franco (2008, p. 92) "argumenta que essa ciência precisará ter preocupações emancipatórias e formativas, pois só o educador pode conduzir e avaliar sua prática, portanto, só cabe a ele transformá-la". Assim, a pedagogia – cujo objeto de investigação é a Educação – está relacionada a um campo de conhecimento voltado para uma prática compromissada com a transformação da realidade social (PINTO, 2011, p. 43). Ainda segundo esse autor:

> A educação representa uma ação do ser humano sobre o ser humano, ou seja, a ação educativa objetiva humanizar o ser natural. A produção do ser natural em ser humano pelos seres humanos (educadores) não é fixada naturalmente nem ocorre de modo transcendental. Assim, a educação precisa de uma diretriz teórica por meio da Pedagogia. Para tanto, a Pedagogia não pode ser somente conhecimento *da* educação, um saber puramente empírico sobre a educação. Ela necessita ser simultaneamente um conhecimento *para* a educação, de modo que esta se efetive pela práxis humana. É nesse contínuo movimento *da* e *para* a educação que a dialética impõe-se como fundante da Pedagogia, ao relacionar teoria e prática nas decisões e nos posicionamentos pedagógicos (PINTO, 2011, p. 48).

Ainda segundo esse autor, é justamente diante dessa expansão do campo da pedagogia que se coloca a necessidade de adjetivá-la de escolar quando ela se volta para a educação que ocorre nas escolas. Ou seja, se tempos atrás falar de Pedagogia reportava-nos diretamente à educação escolarizada, na contemporaneidade isso já não ocorre ou não deveria ocorrer. Daí a expressão pedagogia escolar circunscrever, na atualidade, o campo de estudo original da Pedagogia – a educação escolar. Assim, por extensão do conceito de pedagogia visto anteriormente, a pedagogia escolar constitui-se como campo de conhecimento sobre e na educação escolarizada (PINTO, 2011, p. 74). Sintetizando essa relação entre Pedagogia e Pedagogia Escolar, Saviani (2005) compreende que:

> A pedagogia é o processo através do qual o homem se torna plenamente humano. No meu discurso distingui entre a pedagogia geral, que envolve essa noção de cultura como tudo o que o homem produz, tudo o que o homem constrói, e a pedagogia escolar, ligada à questão do saber sistematizado, do saber elaborado, do saber metódico. A escola tem o papel de possibilitar o acesso das novas gerações ao mundo do saber sistematizado, do saber metódico, científico. Ela necessita organizar processos, descobrir formas adequadas a essa finalidade. Esta é a questão central da pedagogia escolar (SAVIANI, 2005, p. 75).

Compreendemos, portanto, que a pedagogia escolar trabalha com aquilo que é objeto da educação – a formação humana. Desse modo, a escola atua no sentido de contribuir de modo mais sistemático, mais intencional com essa formação, assim sendo, ela se faz através do processo ensino-aprendizagem, garantido que as crianças e jovens se apropriem da cultura historicamente produzida, desenvolvida, questionada, problematizada e transmitida para as gerações futuras, pois o conhecimento é constantemente confrontado frente à realidade social que o cerca. Diante dessa perspectiva, Pinto (2011, p. 37) afirma que "a pedagogia não pode ser vista como uma das ciências da educação já que ela é a Ciência da Educação, pois seu objeto exclusivo de investigação é a **educação**".

2.6 O papel do coordenador na construção coletiva do Projeto Político Pedagógico

Na seção anterior, refletimos sobre a pedagogia como ciência da educação e a pedagogia escolar. Ratificando com essa discussão, Franco (2016, p. 536) afirma "que a educação, numa perspectiva epistemológica, é o objeto de estudo da Pedagogia, enquanto, numa perspectiva ontológica, é um conjunto de práticas sociais que atuam e influenciam a vida dos sujeitos, de modo amplo, difuso e imprevisível". A autora afirma ainda que a Pedagogia pode ser considerada uma prática social que procura organizar/compreender/transformar as práticas sociais educativas que dão sentido e direção às práticas educacionais (FRANCO, 2016, p. 536-537).

Percebe-se, portanto, que falar de prática pedagógica é falar de uma concepção de Pedagogia e, além disso, do papel relacional dessa ciência com o exercício da prática docente (FRANCO, 2016, p. 540). Deste modo, ao mencionar a intencionalidade da prática educativa, torna-se oportuno refletir sobre a elaboração coletiva do Projeto Político-Pedagógico da escola. Assim, nesse processo de elaboração coletiva, uma das funções do coordenador pedagógico é mobilizar a comunidade escolar para o estudo das condições, da possibilidade, do desenvolvimento e da execução do PPP.

Segundo Veiga (2013, p. 13) "o projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente." Ele é, portanto um documento elaborado por todos os membros da escola, com o objetivo de direcionar as práticas educativas, de acordo com os anseios da comunidade e com aquilo que se espera da própria escola. Ainda conforme a autora:

> Para que a construção do projeto político-pedagógico seja possível não é necessário convencer os professores, a equipe escolar e os funcionários a trabalhar mais, ou mobilizá-los de forma espontânea, mas propiciar situações que lhes permitam aprender a pensar e a realizar o fazer pedagógico de forma coerente (VEIGA, 2013, p. 15).

Assim sendo, existem duas dimensões do PPP (o político e o pedagógico), que ressaltam a intencionalidade da escola, revelando o tipo de cidadão que a escola deve formar, além de determinar as práticas pedagógicas necessárias para cumprir os objetivos previamente estabelecidos no decorrer da sua construção. Para Gadotti (2004, p. 34) "não se constrói um projeto sem uma direção política, um norte, um rumo. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é também político". O projeto pedagógico da escola é, por isso mesmo, sempre um processo inconcluso, uma etapa em direção a uma finalidade que permanece como horizonte da escola (GADOTTI, 2004, p. 34). A este respeito Veiga (2013) explica que:

> É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade. [...] Na dimensão pedagógica reside à possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo. Pedagógico, no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias as escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade (VEIGA, 2013, p. 13).

Assim sendo, Libâneo (2000, p. 115) esclarece que "o que define algo – um conceito, uma ação, uma prática – como pedagógico é, portanto, a direção de sentido, o rumo que se dá às práticas educativas. [...], uma vez que é a análise pedagógica que explicita a orientação do sentido (direção) da atividade educativa". Ainda segundo esse autor "[...] é o caráter pedagógico que introduz o elemento diferencial nos processos educativos que se manifestam em situações históricas e sociais concretas" (LIBÂNEO, 2001, p. 9). O caráter pedagógico está na determinação do rumo do processo educativo global, conjugando fatores internos e externos ao processo de ensino-aprendizagem (LIBÂNEO, 2010).

Domingues (2014, p. 116) esclarece que o pedagógico, assim, é organizado numa dimensão coletiva e se estrutura num projeto político, que toma forma nas ações concebidas reflexivamente, no processo de elaboração de sentidos e de negociações de ideias e ações. A elaboração do PPP é, portanto, intencional e reflete os limites e as possibilidades da escola e de todos os membros envolvidos na sua elaboração. É por esse motivo que constantemente ele precisa ser reformulado, repensado, reelaborado, porque o PPP deve se adequar à realidade social da sua comunidade escolar. Desse modo, "político e pedagógico têm assim uma significação indissociável. [...] como um processo permanente de reflexão e discussão dos

problemas da escola, na busca de alternativas viáveis à efetivação de sua intencionalidade" (VEIGA, 2013, p. 13).

Além dessas características já mencionadas, o PPP é responsável ainda pela organização do trabalho pedagógico na escola. A este respeito, Veiga (2013, p. 14) destaca que "[...] tem a ver com a organização do trabalho pedagógico em dois níveis: como organização da escola como um todo e como organização da sala de aula, incluindo sua relação com o contexto social imediato, procurando preservar a visão de totalidade". Ou seja, o PPP contempla a organização de toda a escola, incluindo principalmente o trabalho do coordenador pedagógico na organização, elaboração e orientação das atividades didático-pedagógicas, e do próprio professor na dinâmica interna da sala de aula, portanto, "busca a organização do trabalho pedagógico da escola na sua globalidade" (VEIGA, 2013, p. 14).

Assim sendo, existe uma relação de reciprocidade entre a organização do trabalho pedagógico da escola e a organização da sociedade, uma vez que "a escola nessa perspectiva é vista como uma instituição social, inserida na sociedade capitalista, que reflete no seu interior as determinações e contradições dessa sociedade" (VEIGA, 2013, p. 14). Como já fora mencionado, a escola é o espelho da sociedade, portanto ela reflete as determinações da mesma, principalmente aquelas estabelecidas pelo grupo de maior prestígio social. No entanto, Veiga (2015, p. 22) afirma que "[...] devemos analisar e compreender a organização do trabalho pedagógico, no sentido de se gestar uma nova organização que reduza os efeitos de sua divisão do trabalho, de sua fragmentação e do controle hierárquico".

Desse modo, a função do coordenador pedagógico nessa nova forma de organização do trabalho pedagógico na escola é orientar e direcionar o professor para o desempenho de práticas emancipadoras em sala de aula, que garantam a liberdade dos seus alunos, no sentido de ajudá-los a transformar a sua realidade, por meio de um pensamento crítico e reflexivo. A este respeito, a autora explica que:

> Nessa perspectiva, a construção do projeto político-pedagógico é um instrumento de luta, é uma forma de contrapor-se a fragmentação do trabalho pedagógico e sua rotinização, a dependência e aos efeitos negativos do poder autoritário e centralizador dos órgãos da administração central (VEIGA, 2013, p. 22).

Ainda conforme essa autora "o projeto político-pedagógico é entendido como a própria organização do trabalho pedagógico da escola. Desse modo, a construção do projeto político-pedagógico parte dos princípios de igualdade, qualidade, liberdade, gestão democrática e valorização do magistério" (VEIGA, 2013, p. 22). Além disso, existem sete elementos básicos constitutivos da organização que podem ser apontados na construção do

PPP: as finalidades da escola, a estrutura organizacional, o currículo, o tempo escolar, o processo de decisão, as relações de trabalho e a avaliação.

A elaboração do PPP da escola é uma ação de extrema importância, e requer a participação de todos agentes envolvidos nesse processo; além disso, requer compromisso com o projeto político-pedagógico construído, executado e avaliado coletivamente. A participação é um mecanismo de representação e participação política. A participação mobiliza professores, funcionários, alunos, pais e representantes da comunidade vinculados a processos de socialização educativa na escola, na família, no bairro (VEIGA, 2009, p. 167). Desse modo, as decisões da escola devem ser tomadas coletivamente, numa relação de respeito, baseada a partir do princípio de gestão democrática. Gadotti (2004) ao refletir sobre a constituição do projeto da escola, baseado no princípio de gestão democrática, ressalta:

> O projeto da escola não é responsabilidade apenas de sua direção. Ao contrário, numa gestão democrática, a direção é escolhida a partir do reconhecimento da **competência** e da **liderança** de alguém capaz de executar um projeto coletivo. A escola, nesse caso, escolhe primeiro um projeto e depois essa pessoa que pode executá-lo. Assim realizada, a eleição de um diretor, de uma diretora, possibilita a escolha de um projeto político-pedagógico para a escola. Ao se eleger um diretor de escola o que se está elegendo é um projeto para a escola. Na escolha do diretor ou da diretora percebe-se já o quanto o seu projeto é político (GADOTTI, 2004, p. 34).

Compreendemos que nesse processo é fundamental que a escola tenha autonomia tanto na escolha dos seus dirigentes, quanto na elaboração e execução do PPP, porque como explica Gadotti (2004, p. 35) "não se entende, portanto, uma escola sem autonomia, autonomia para estabelecer o seu projeto e autonomia para executá-lo e avaliá-lo". A **autonomia** e a **gestão democrática** da escola fazem parte da própria natureza do ato pedagógico. A gestão democrática da escola é, portanto, uma exigência de seu projeto político-pedagógico (GADOTTI, 2004, p. 35). Ainda sobre os princípios de autonomia e a participação na elaboração do PPP, Gadotti (2004) ressalta que:

> A autonomia e a participação - pressupostos do projeto político-pedagógico da escola - não se limitam à mera declaração de princípios consignados em algum documento. Sua presença precisa ser sentida no conselho de escola ou colegiado, mas também na escolha do livro didático, no planejamento do ensino, na organização de eventos culturais, de atividades cívicas, esportivas, recreativas. Não basta apenas assistir reuniões (GADOTTI, 2004, p. 36).

Corroborando com essa discussão, Veiga (2009, p. 167) esclarece que "participar significa que todos podem e devem contribuir, com igualdade de oportunidades. Para tanto, a escola conta com instâncias colegiadas, entre elas, o Conselho de Escola, a Associação de Pais e Mestres (APM), o Conselho de Classe, etc.". Portanto, participação requer o sentido da

construção de algo que envolve todos os interessados e que tem a ver com educação de qualidade. Ela é condição para a gestão democrática e uma não é possível sem a outra (VEIGA, 2009, p. 167).

Gadotti (2004, p. 36) ressalta ainda que o **projeto político-pedagógico da escola**, elaborado a partir do princípio de gestão democrática, apoia-se: a) no desenvolvimento de uma consciência crítica; b) no envolvimento das pessoas: a comunidade interna e externa à escola; c) na participação e na cooperação das várias esferas de governo; d) na autonomia, responsabilidade e criatividade como processo e como produto do projeto. Ou seja, é uma ação intencional, organizada e reflexiva, que busca garantir a qualidade do ensino. Desse modo, [...] o projeto pedagógico da escola pode ser considerado como um momento importante de renovação da escola. Projetar significa "lançar-se para a frente", antever um futuro diferente do presente. Projeto pressupõe uma ação intencionada com um sentido definido, explícito, sobre o que se quer inovar (GADOTTI, 2004, p. 37). Dessa forma, nas palavras do autor:

> Todo projeto supõe **rupturas** com o presente e **promessas** para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores e autores (GADOTTI, 2004, p. 37).

Nesse sentido, Veiga (2009, p. 164) esclarece que "o projeto político-pedagógico aponta um rumo, uma direção, um sentido específico para um compromisso estabelecido coletivamente". Ainda de acordo com essa autora, o projeto pedagógico, ao se constituir em processo participativo de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que desvele os conflitos e as contradições, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando pessoal e racionalizado da burocracia e permitindo relações horizontais no interior da escola (VEIGA, 2004, p. 38). Ainda sobre a importância do PPP na organização do trabalho pedagógico na escola Veiga (2009) explica que:

> É necessário que se afirme que o projeto político-pedagógico exige uma reflexão acerca da concepção de educação e sua relação com a sociedade e a escola, o que não deixa de lado uma reflexão sobre o homem a ser formado, as questões vinculadas à cidadania, ao trabalho e à consciência crítica. Com base nas reflexões anunciadas, cabe à escola explicitar os fundamentos teórico-metodológicos, os objetivos, os conteúdos, a metodologia da aprendizagem, o tipo de organização e as formas de execução e avaliação da escola. As alterações que se fizerem necessárias

> resultam de um processo de discussão, avaliação e ajustes permanentes do projeto pedagógico (VEIGA, 2009, p. 164-165).

Compreendemos, portanto que o projeto político-pedagógico de uma escola necessita refletir sobre o tipo de cidadão que ela busca formar, e a partir dessa reflexão deve auxiliar na elaboração de práticas pedagógicas que possibilitem o pleno desenvolvimento do indivíduo. Ao analisar essa perspectiva, Veiga (2009, p. 165) esclarece que "a construção, a execução e a avaliação do projeto são práticas sociais coletivas, fruto da reflexão e da consistência de propósitos e intencionalidades". Desse modo, para que a escola seja espaço e tempo de inovação e investigação e se torne autônoma é fundamental a opção por um referencial teórico-metodológico que permita a construção de sua identidade e exerça seu direito à diferença, à singularidade, à transparência, à solidariedade e à participação (VEIGA, 2009, p. 165). Sobre essa intencionalidade da escola fundamentada no princípio de gestão democrática, a autora ressalta que:

> Pensar hoje a escola no bojo da gestão democrática significa, sobretudo, um esforço tanto de compreender e ousar fazer, bem como de propor alternativas viáveis, capazes de concretizar o projeto político-pedagógico, coletivamente concebido dentro de uma perspectiva mais ampla. A gestão democrática deve ser compreendida não apenas como um princípio, mas também como um objetivo a ser atingido, para configurar-se como uma prática educativa inserida no contexto da escola (VEIGA, 2009, p. 169).

Gadotti (2004, p. 38) ao refletir sobre a elaboração coletiva do projeto político-pedagógico, destaca que esse processo não ocorre de forma passiva, pois "a implantação de um novo projeto político-pedagógico da escola enfrentará sempre a descrença generalizada dos que pensam que nada adianta projetar uma boa escola enquanto não houver vontade política dos de cima". Contudo, ele explica que a escola deve lutar para fazer a diferença, porque "o pensamento e a prática dos de cima não se modificará enquanto não existir pressão dos de baixo" (GADOTTI, 2004, p. 38).

Ainda de acordo com o autor "um projeto político-pedagógico da escola deve constituir-se num verdadeiro processo de **conscientização** e de **formação cívica**; deve constituir-se num processo de repercussão da importância e da **necessidade do planejamento** na educação" (GADOTTI, 2004, p. 38). Acreditamos, portanto, que ao manter uma visão otimista da educação, buscando garantir a contribuição e participação de todos é que teremos a possibilidade de elaborar um projeto democrático, capaz de mudar os rumos da escola e de fazer uma verdadeira revolução nas suas práticas educativas. De acordo com o Gadotti (2004, p. 38) "tudo isso exige certamente uma **educação para a cidadania**".

2.7 Os conhecimentos didático-pedagógicos: contribuições à organização do trabalho pedagógico na escola

No processo de organização do trabalho pedagógico na escola, é preciso que o coordenador pedagógico compreenda a função da didática, que tem como objeto de estudo o processo ensino- aprendizagem. Ao se considerar a Pedagogia como campo de conhecimento da educação, e se a educação ocorre em todos os espaços de convivência humana, cabe agora identificar a Didática como subárea da Pedagogia, que toma especificamente o processo educativo institucional que ocorre nas escolas. Ou seja, a didática é a teoria do ensino que ocorre em aula e que se efetiva e se materializa nas aprendizagens dos alunos (PINTO, 2016, p. 27).

É necessário, portanto, que o coordenador consiga estabelecer um vínculo dessa área da educação e as contribuições desses conhecimentos didático-pedagógicos para sua função e para organização do trabalho pedagógico na escola, junto aos professores. Nesse processo, o coordenador pedagógico precisa organizar e coordenar o seu trabalho, tendo em vista o desenvolvimento satisfatório daquilo que é central para a educação que é o processo ensino aprendizagem dos alunos. Contudo, na relação pedagógica em sala de aula, o professor é aquele que tem por tarefa realizar a atividade de ensinar e de, portanto, se preocupar com a aprendizagem dos estudantes.

Ao discutir a importância dos conhecimentos didáticos-pedagógicos para o ensino, torna-se necessário também abordar a função da Didática, pois como afirma Pimenta (2001, p. 62-63) "a Didática é uma área de estudos da Ciência da Educação (Pedagogia), que, assim como esta, possui um caráter prático (práxis)". Assim sendo,

> Seu objeto de estudo específico é a problemática de ensino [...] e suas ações (o trabalho com o conhecimento) são estudados nas suas determinações histórico-sociais. [...] Por isso, o objeto de estudo da didática não é nem o ensino, nem a aprendizagem: mas o ensino e sua intencionalidade que é a aprendizagem, tomados em situação (PIMENTA, 2001, p. 63).

Desse modo, sua preocupação está centrada no desenvolvimento da educação, ampliando o campo de visão da escola, para além da sala de aula, definindo assim a intencionalidade do ensino, na busca de novas práticas pedagógicas, que auxiliem o professor na resolução de problemas. A este respeito Pimenta (2001) citando Contreras Domingo (1990) afirma que:

> O objeto de estudo da Didática, para além de conhecer a estrutura e funcionamento dos processos reais de ensino-aprendizagem, ou seja, dos processos que já existem, deve estudar as possibilidades de estruturação e funcionamento de novas possibilidades docentes (CONTRERAS, 1990, p. 275).

Os autores nos conduzem ao entendimento de que a didática deve criar novas possibilidades de ensino, rompendo com práticas tradicionais, auxiliando o professor a transformar sua ação, em busca de uma prática pedagógica emancipadora. Ainda conforme Pimenta (2001, p. 68) a Didática atua em dois campos:

> [...] entendida como área da pedagogia que tem por especificidade o estudo da problemática de ensino-aprendizagem, contribui com as demais na formação de professores. Enquanto disciplina do curso traduz-se em um programa de estudos do fenômeno processo de ensino-aprendizagem – objetivando preparar os professores para a atividade sistemática de ensinar em uma dada situação histórico-social, inserindo-se nela para transforma-la a partir das necessidades aí identificadas de direciona-la para o projeto de humanização (PIMENTA, 2001, p. 68).

Na sua amplitude a didática auxilia na construção e desenvolvimento do processo educativo, em todas as suas etapas. Tanto como área da pedagogia – auxiliando no processo de ensino aprendizagem em sala de aula, por meio da interação entre teoria e prática, professores e alunos, em busca de resolução de problemas que surgem no cotidiano da escola – quanto como disciplina do curso, contribuindo para a formação de educadores críticos, reflexivos, conscientes e capazes de transformar suas ações e suas práticas pedagógicas, consequentemente permitindo aos educandos o desenvolvimento de sua realidade social e da sua identidade.

Corroborando com as ideias de Pimenta, Libâneo (2000, p. 116) ressalta que "a didática tem como objeto de estudo o processo de ensino na sua globalidade, isto é, suas finalidades sociopedagógicas, princípios, condições e meios de direção e organização do ensino e da aprendizagem, [...]". Desse modo, além dos objetivos já mencionados, o processo de ensino-aprendizagem está relacionado diretamente à atuação do professor e as relações que ele estabelece com seus alunos em sala de aula, a fim de cumprir com as finalidades do ensino, "pelos quais se assegura a mediação docente de objetivos, conteúdos, métodos, em vista da efetivação da assimilação consciente de conhecimentos". A este respeito Libâneo (2015, p. 96) explica que "a ênfase nos processos de ensino e aprendizagem na sala de aula requer um acompanhamento e uma atenção especial, que somente pode ser assegurada com o trabalho do coordenador pedagógico".

Assim sendo, para Libâneo (2000, p. 116) "[...] a didática se ocupa dos processos de ensino e aprendizagem em sua relação com finalidades educativas". Isto é, com os objetivos

estabelecidos previamente, mais precisamente na elaboração do planejamento de ensino, no qual o coordenador pedagógico por meio da sua orientação direciona o professor no desenvolvimento de práticas emancipadoras, na elaboração de conhecimentos que devem ser trabalhados durante todo o ano letivo em sala de aula, objetivando principalmente o desenvolvimento dos alunos. Por esse motivo, para o autor, verifica-se uma dependência da área da didática com a própria Ciência da Educação (Pedagogia):

> A dependência da didática em relação à pedagogia se verifica na impossibilidade de se especificar objetivos imediatos da instrução, das matérias e dos métodos, fora de uma concepção de mundo, de uma opção metodológica geral e uma concepção de práxis pedagógica, uma vez que essas tarefas pertencem ao campo do pedagógico. [...], implicando, portanto, dimensão formativa, a eles se sobrepõem objetivos e tarefas mais amplos determinados social e pedagogicamente (LIBÂNEO, 2000, p. 117).

Portanto, pedagogia e didática caminham lado a lado, numa relação de reciprocidade e dependência. Assim, compartilham objetivos comuns, como por exemplo: a seleção e organização das matérias, dos conteúdos, dos materiais didáticos, dos métodos de ensino e das finalidades educativas mais amplas, ligados à formação social, política e ideológica contribuindo para emancipação e humanização dos sujeitos sociais. "Daí considerar-se a didática como disciplina de intersecção entre a teoria educacional e as metodologias específicas das matérias (ou de temas), nas quais os problemas específicos do ensino das distintas matérias se esclarecem e se particularizam [...]" (LIBÂNEO, 2000, p. 117). O autor afirma ainda que:

> [...] a didática tem como especificidade epistemológica o processo instrucional que orienta e assegura a unidade entre o aprender e o ensinar na relação com um saber, em situações contextualizadas, nas quais o aluno é orientado em sua atividade de aprendizagem para a apropriação dos produtos da experiência humana na cultura e na ciência, visando ao desenvolvimento humano (LIBÂNEO, 2013, p. 151).

Assim, em sendo o processo ensino aprendizagem o núcleo central do trabalho pedagógico na escola, a função do coordenador pedagógico é de orientar o professor para essa reflexão, com a efetivação de uma prática pedagógica que mobilize para o conhecimento, que garanta efetivamente o desenvolvimento mental dos alunos e ao mesmo tempo a formação da personalidade e da apropriação da cultura. Desse modo, o objetivo principal da didática diz respeito ao processo de ensino aprendizagem, isto é, a mediação entre os conteúdos

educativos e os métodos de ensino que o professor irá utilizar para a realização da transmissão dos conhecimentos pedagógico-didáticos[6].

Assim sendo, para Libâneo (2013, p. 151) "esse processo é, também, designado mediação didática, isto é, mediação das relações do aluno com os objetos de conhecimento (processo de ensino aprendizagem), [...], em que se articulam o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento". É o processo de mediação entre o aluno e o ensino, isto é, são as relações que se estabelecem entre o aluno e o conhecimento, influenciando diretamente no desenvolvimento das suas capacidades intelectuais.

Portanto, para que ocorra a apropriação dos conteúdos didático-pedagógicos e científicos do ensino idealmente e na transformação dos mesmos em conhecimentos, é necessário que o aluno se aproprie dos mesmos através da relação entre professores e alunos, ou seja, por meio da troca de saberes e principalmente da intervenção pedagógica do professor. A este respeito Libâneo ressalta que:

> [...] a referência básica do processo de ensino e aprendizagem são os objetivos científicos (os conteúdos) que precisam ser apropriados pelos alunos mediante a descoberta de um princípio interno do objeto e, daí, reconstruídos como conceito teórico no decorrer da atividade conjunta entre professor e alunos (LIBÂNEO, 2013, p. 154).

Desse modo, o processo ensino-aprendizagem deve levar o aluno a transformar seus saberes, principalmente aqueles conhecimentos que ele já possui, muitas vezes baseados na experiência e nas relações informais do cotidiano, em saberes que possam transformá-lo num cidadão qualificado e preparado para mudar a sua realidade social. Assim, "[...] seu papel é mediar a relação do aluno com um saber levando a uma mudança qualitativa nas relações com esse saber (transformação das relações que o aluno mantém com os saberes), promovendo o desenvolvimento humano" (LIBÂNEO, 2013, p. 162).

O autor nos esclarece que o processo de ensino-aprendizagem auxilia na transformação dos conhecimentos dos alunos, por meio da reflexão e do pensamento crítico, resultando na ampliação das suas capacidades intelectuais, científica e tecnológica, que possibilite o seu pleno desenvolvimento, ou seja, a sua emancipação humana.

A este respeito, Pimenta (2001, p. 65) ressalta que "[...] os processos de ensino-aprendizagem são fenômenos intencionais e ocorrem nas instituições da sociedade, na prática social." Esses processos não ocorrem por acaso, eles são planejados anteriormente, por meio

[6] A especificidade do enfoque pedagógico-didático está nas formas pelas quais a educação e o ensino, como práticas sociais, formam o desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral dos indivíduos (Libâneo, 2013, p. 159).

da definição de conteúdos, na elaboração de objetivos e métodos de ensino, cuja principal finalidade é o desenvolvimento humano. Nas palavras da autora:

> Por isso, cabe captar aí, no estudo desses processos, a tensão dialética (contraditória, conflitante) entre necessidade de transmissão cultural e transformação social, o que aponta para a consideração do papel social da escola e suas condições de existência em uma dada organização social (PIMENTA, 2001, p. 65).

Esse processo não é neutro, ele é dialético, por que durante o seu desenvolvimento ocorrem conflitos e contradições, que são de extrema importância para que o aprendizado aconteça, porque onde há divergências de opiniões pode ocorrer aprendizado. É essa interação entre os diversos conhecimentos, e entre as diversas culturas que o processo de ensino-aprendizagem deve proporcionar.

Finalizamos essa seção com uma reflexão realizada pela autora, dizendo que "esse fenômeno universal ensino-aprendizagem, que é objeto de estudo da Didática, não começou hoje, nem ocorre só "aqui" onde estamos. Tem uma história." (PIMENTA, 2001, p. 68). Aliás, *"Tudo é história"*. Assim como tudo na vida, como todas as coisas têm uma história, nós também somos história, e nos fazemos cotidianamente por meio das relações que estabelecemos com outros sujeitos sociais.

Após a construção dos fundamentos teórico-metodológicos balizadores desse estudo, na próxima seção, no sentido de compreender os caminhos trilhados por nós para realização dessa pesquisa, achamos oportuno descrever cada etapa da elaboração desse estudo, e que são de extrema importância para alcançar os objetivos previamente estabelecidos.

2.8 Trilhas metodológicas da pesquisa

Para Ghedin e Franco (2006, p. 8) "quando está seriamente envolvido em uma investigação, o pesquisador está sempre a caminho, entre as idas e vindas que o processo exige, mas isso não significa que se está à deriva, sem rumos. Pesquisar é sempre navegar com direção". De fato não é um caminho fácil, muitas vezes cheio de altos e baixos, de dúvidas e incertezas, porém o primeiro passo que pode garantir o sucesso de uma investigação diz respeito à elaboração do projeto de pesquisa.

2.8.1 Construção do Projeto de Pesquisa

De acordo com Deslandes (2015) "um projeto de pesquisa constitui a síntese de múltiplos esforços intelectuais que se contrapõem e se complementam: [...], sobretudo de rigor e criatividade". Ainda segundo essa autora, um projeto é fruto do trabalho vivo do pesquisador, construído artesanalmente por um artífice através do trabalho intelectual. É, portanto, um artefato (DESLANDES, 2015, p. 31).

Tomando por base as ideias da autora, através dos nossos esforços intelectuais, da criatividade e do rigor científico, elaboramos o projeto inicial, intitulado "A identidade do coordenador pedagógico da rede estadual do Estado do Acre: perfil, desempenho e representações sobre seu exercício profissional". No entanto, a partir da disciplina Seminário de pesquisa, após as contribuições da professora e dos colegas da turma sobre o trabalho, fomos percebendo que devido à amplitude do nosso objeto de estudo não seria possível realizar a pesquisa dentro do limite de tempo estabelecido pelo programa. Portanto, foi sugerido que nós fizéssemos um recorte do tema, realizando a pesquisa apenas no Município de Cruzeiro do Sul, com os coordenadores do Ensino Fundamental I da rede municipal de ensino. Sobre essa questão Ghedin e Franco (2006) esclarecem que:

> A construção da trajetória investigativa é interessante justamente porque é um trajeto em construção permanente. O fim é sempre um começo e o começo só se dá quando partimos de uma finalidade. É essa dinâmica que nos permite aprender com os erros e errar os acertos que nos erram (GHEDIN E FRANCO, 2006, p. 9).

Partindo dessa ideia, no primeiro semestre de 2017, após longas conversas durante sessões de orientação, utilizando como base algumas sugestões da orientadora e dos colegas sobre o projeto inicial, principalmente de priorizar na pesquisa a discussão sobre as atribuições do coordenador pedagógico, ou seja, a gênese ou construção dessa função no interior da escola, é que decidimos mudar o objeto de estudo do nosso projeto. Portanto, *na perspectiva de analisarmos acerca do trabalho do coordenador pedagógico do Ensino Fundamental I da rede municipal de ensino de Cruzeiro do Sul/AC,* é que nos propomos a realizar esta pesquisa.

De acordo com Deslandes (2015, p. 33) "O objeto construído, constitui uma tradução, uma versão do real a partir de uma leitura orientada por conceitos operadores. É resultado [...] de certos aspectos ou relações existentes no real". Deve ser algo de relevância social e que naquele momento histórico necessite ser investigado, buscando compreender uma questão

social que se faz presente, mas que nem sempre é percebido ou tratado com devida importância. Ao abordar sobre o objeto de estudo Ghedin e Franco (2006) compreendem que:

> O conhecimento do objeto investigado nos envolve em sua complexidade de tal modo que se constrói uma identificação com o que somos, isto é, nossa identidade pessoal acaba por se identificar com o objeto, dado nosso envolvimento e imbricação com o real. [...] O objeto se comunica com o mundo por meio do que somos, e nós comunicamos por meio dele aquilo que nos tornamos nessa relação simbólica (GHEDIN E FRANCO, 2006, p. 9-10).

Sendo assim, o próximo passo após a redefinição do objeto de estudo consistiu na definição do problema da pesquisa, pois também foi percebido durante a disciplina "Seminário de pesquisa" que nosso projeto tinha mais de um problema e que, portanto, era necessário elaborar apenas um. Desse modo, para Deslandes (2015, p. 39) "ao formulamos perguntas ao tema estamos construindo sua problematização. Um problema decorre, portanto de um aprofundamento do tema. Ele é sempre individualizado e específico". Essa pergunta é gerada a partir da nossa curiosidade, do nosso interesse pelo objeto de pesquisa, desse modo, ela é que vai direcionar nosso estudo, inclusive auxiliar na elaboração dos objetivos da pesquisa. De acordo com Ghedin e Franco (2006):

> Os problemas estão diante de nós, passam por nós e passamos por eles quando *procuramos* alguma coisa; nós os tornamos evidentes quando permitimos que falem por intermédio da pesquisa e do pesquisador. Nisso há uma relação de intimidade conflitante entre sujeito e objeto pesquisado, e é isso que possibilita o conhecimento, a explicação e a compreensão de uma dada realidade (GHEDIN E FRANCO, 2006, p. 14).

Nesse contexto, somos instigados a responder a seguinte questão: *De que maneira o trabalho do coordenador pedagógico no contexto da pedagogia da exclusão tem contribuído para o desenvolvimento de práticas educativas emancipadoras no interior da escola?*

Para elucidar melhor nosso trabalho, outras questões são necessárias tais como: *Quem são os profissionais que atuam na função de coordenadores pedagógicos nas escolas de Ensino Fundamental I da rede municipal de Cruzeiro do Sul? Como estes profissionais têm desenvolvido esta função no interior da escola? Quais as suas concepções acerca do que seja o seu verdadeiro papel no fazer e refazer da ação pedagógica das escolas? Quais relações são estabelecidas no contexto escolar entre professor e coordenador pedagógico?*

Tendo em vista que tanto o objeto, quanto a questão de estudo foram reformulados, a próxima etapa foi a redefinição dos objetivos da pesquisa. A este respeito Deslandes (2015) afirma que:

> Buscamos com a formulação dos objetivos responder ao que é pretendido com a pesquisa, que propósitos almejamos alcançar ao término da investigação. É fundamental que estes objetivos sejam possíveis de serem atingidos. Geralmente se formula um objetivo geral, de intensões mais amplas, articulando-o aos objetivos específicos (DESLANDES, 2015, p. 44).

Portanto, o objetivo geral da nossa pesquisa é *analisar o trabalho do coordenador pedagógico no contexto da pedagogia da exclusão, identificando as possíveis contribuições para o desenvolvimento de práticas educativas emancipadoras no interior da escola tendo por base as finalidades educativas clássicas.*

De acordo com Deslandes (2015, p. 45) "Os objetivos específicos são formulados pelo desdobramento das ações necessárias à realização do objetivo geral", portanto os objetivos específicos do nosso estudo são: *problematizar o objeto de pesquisa em face da produção científica produzida sobre o trabalho do coordenador pedagógico, estabelecendo as aproximações e apresentando as singularidades dessa função nas escolas de Ensino Fundamental I da rede municipal de Cruzeiro do Sul; Identificar no contexto da reestruturação política, econômica e cultural do capitalismo a redefinição da função escolar e as repercussões no trabalho do coordenador pedagógico; Compreender como se deu no Município de Cruzeiro do sul/Acre o movimento das reformas curriculares nos anos de 1990 em termos da redefinição das novas funções da escola e, por sua vez, da reconfiguração das funções do coordenador pedagógico; Apresentar indicações sobre o papel do coordenador pedagógico visto como propulsionador do trabalho coletivo e solidário na escola, potencializando as possibilidades da autonomia intelectual do professor, como uma das condições necessárias para o desenvolvimento de práticas pedagógicas emancipadoras.*

Neste sentido, já tendo elaborado tanto o objetivo geral e específico da pesquisa, o próximo passo foi o momento da definição do referencial teórico-metodológica da pesquisa.

2.8.2 Seleção do referencial teórico

De acordo com Deslandes (2015, p. 44) "a definição teórica e conceitual é um momento importante da elaboração do projeto científico. É sua base de sustentação e rigor, orientando as formas de análise do objeto", ou seja, a definição do referencial teórico diz respeito à seleção de obras que vão subsidiar a discussão do texto, a fim de alcançar os objetivos previamente estabelecidos. Sobre isso, a autora explica que "quando definimos o que pesquisar, a partir de que base teórica e como pesquisar, estamos fazendo escolhas que são, [...], ideológicas" (DESLANDES, 2015, p. 34). Portanto, é a partir dessa base teórica que

nós pesquisadores conseguimos ampliar e sustentar os argumentos, é algo que acreditamos e que nos ajuda a compreender a realidade sobre nosso objeto de estudo; ela possui uma função social, por esse motivo é considerada ideológica.

A base teórica do nosso estudo foi se delineando principalmente a partir dos estudos realizados durante as disciplinas, bem como na participação de sessões de estudo no "Grupo de estudos e pesquisas em trabalho docente e desenvolvimento profissional", por meio de leituras e discussões de obras que têm por base a perspectiva do materialismo histórico dialético como, por exemplo, os textos de Marx, Libâneo, Saviani, Frigotto, Severino, Antunes, Paulo Netto, Pimenta, dentre tantos outros autores estudados. Desse modo, fomos traçando nossa caminhada investigativa e definindo os autores com quem gostaríamos de dialogar, no sentido de compreender o nosso objeto de estudo.

Nesse mesmo período, realizamos uma busca de documentos oficiais tais como: leis, decretos, normativas, ofícios, relatórios, estaduais e municipais, antigos e atuais, no sentido de verificar as mudanças que ocorreram na definição da função do coordenador pedagógico. De acordo com Lakatos e Marconi (2010, p. 161):

> Documentos oficiais constituem geralmente a fonte mais fidedigna de dados. Podem dizer respeito atos individuais, ou, ao contrário, atos da vida política, de alcance municipal, estadual ou nacional. O cuidado do pesquisador diz respeito ao fato de que não exerce controle sobre a forma como os documentos foram criados, assim, deve não só selecionar o que lhe interessa, como também interpretar e comparar o material, para torná-lo utilizável (LAKATOS E MARCONI, 2010, p. 161).

Realizamos também uma revisão bibliográfica, no banco de teses e dissertações da CAPES e nas principais revistas eletrônicas de educação, tais como: GTs da ANPEd, SCIELO, Grupos de pesquisa, para verificar as pesquisas já publicadas que mais se aproximam do nosso objeto de estudo. Após selecionar alguns trabalhos, iniciamos um estudo minucioso dessas obras, identificando suas possíveis contribuições na elaboração da nossa pesquisa, além de nos indicar o que já foi trabalhado, e qual temática ainda merece ser investigada. Para Lakatos e Marconi (2010, p. 166) "a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mais propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras".

Portanto, na próxima seção faremos a discussão dos procedimentos metodológicos da pesquisa, delineando a construção dos instrumentos de coleta de dados.

2.8.3 Definição dos procedimentos metodológicos da pesquisa

Trata-se de uma pesquisa desenvolvida a partir da perspectiva do materialismo histórico e dialético. A partir desse método, selecionamos como instrumentos de coleta de dados a entrevista, a observação, o questionário e a análise documental. A este respeito Lakatos e Marconi (2010, p. 147) explicam que:

> Nas investigações, em geral, nunca se utiliza apenas um método ou uma técnica, e nem somente aqueles que se conhece, mais todos os que forem necessários ou apropriados para determinado caso. Na maioria das vezes, há uma combinação de dois ou mais deles, usados concomitantemente (LAKATOS E MARCONI, 2010, p. 147).

Assim, iniciamos os procedimentos de coleta de dados, a partir da aplicação do questionário, objetivando identificar informações relacionadas ao perfil pessoal e profissional dos coordenadores pedagógicos. Para Lakatos e Marconi (2010, p. 184) "questionário é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador". A utilização do questionário se justifica porque a partir dele conseguimos obter informações sobre os sujeitos, de grande relevância para a pesquisa, que os outros instrumentos não são capazes de capturar. Sobre a elaboração dos questionários os autores afirmam ainda que:

> O processo de elaboração é longo e complexo: exige cuidado na seleção das questões, levando em consideração a sua importância, isto é, se oferece condições para a obtenção de informações válidas. Os temas escolhidos devem estar de acordo com os objetivos geral e específico (LAKATOS E MARCONI, 2010, p. 185).

Portanto, a elaboração do questionário ocorreu em dois momentos. Primeiramente elaboramos um questionário com apenas treze questões, e fomos a campo, realizamos um pré-teste com um pequeno grupo, e percebemos que seria necessário reformular algumas questões e acrescentar outras de acordo com os novos objetivos da pesquisa. Desse modo, o segundo questionário foi elaborado com 19 questões, com perguntas abertas e fechadas. De acordo com Lakatos e Marconi (2010, p. 186) "o questionário deve ser limitado em extensão e em finalidade. Se for muito longo, causa fadiga e desinteresse; se curto demais, corre o risco de não oferecer suficientes informações".

Além desse instrumento já mencionado, entendemos que a entrevista e a observação são de fundamental importância. A este respeito Minayo (2015, p. 63) explica que,

> [...] dois são os instrumentos principais desse tipo de trabalho: a observação e a entrevista. Enquanto a primeira é feita sobre tudo aquilo que não é dito mas pode ser

> visto e captado por um observador atento e persistente, a segunda tem como matéria-prima à fala de alguns interlocutores (MINAYO, 2015, p. 63).

As entrevistas são importantes, pois por meio dela os sujeitos da pesquisa têm a possibilidade de expressar todos os seus sentimentos, sejam positivos ou negativos a respeito do tema investigado, da mesma forma que é nesse momento que se estabelece uma relação de cumplicidade entre entrevistado e entrevistador. A este respeito Minayo (2015, p. 66) afirma que "ao contrário do que muitos podem pensar, é fundamental o envolvimento do entrevistado com o entrevistador. [...], ela é condição de aprofundamento da investigação e da própria objetividade".

Portanto, o processo de elaboração do roteiro da entrevista ocorreu em dois momentos. Primeiro elaboramos um roteiro de acordo com o projeto inicial da pesquisa, contendo aproximadamente 16 questões de fácil compreensão. Desse modo, antes de aplicá-las a todos os coordenadores realizamos um pré-teste com um pequeno grupo. Assim, percebemos que deveríamos reduzir o número de questões, reformulando e tentando condensar algumas que tratavam do mesmo assunto. Deste modo, o segundo roteiro foi organizado a partir dos novos objetivos da pesquisa, sendo composto por dez questões mais complexas e que exigiam um pouco mais de atenção dos entrevistados. A este respeito Ludke e André (1986, p. 36) afirmam que:

> Será preferível e mesmo aconselhável o uso de um roteiro que guie a entrevista através dos tópicos principais a serem cobertos. Esse roteiro seguirá naturalmente uma ordem lógica e também psicológica, isto é, cuidará para que haja uma sequência lógica entre os assuntos, dos mais simples aos mais complexos, respeitando a sentido do seu encadeamento (LUDKE & ANDRÉ, 1986, p. 36).

Logo, utilizamos um roteiro flexível possibilitando ao entrevistador alterar as ordens das questões, conforme a necessidade de melhor esclarecimento das respostas dos entrevistados. Para Lakatos e Marconi (2010, p. 182) "a entrevista, que visa obter respostas válidas e informações pertinentes, é uma verdadeira arte, que se aprimora com o tempo, com treino e com experiência. Exige habilidade e sensibilidade; não é tarefa fácil, mas é básica".

Quanto às observações desenvolvidas pelo pesquisador, usamos a observação semiestruturada, que nos permite registrar os diferentes aspectos da realidade, sem que seja necessário elaborar um planejamento prévio. A este respeito, Minayo (2015) esclarece que

> A atividade de observação tem também um sentido prático. Ela permite ao pesquisador ficar mais livre de prejulgamentos, uma vez que não o torna necessariamente prisioneiro de um instrumento rígido de coleta de dados ou de hipóteses testadas antes, e não durante o processo de pesquisa. Na medida em que convive com o grupo, o observador pode retirar de seu roteiro questões que percebe

> serem irrelevantes do ponto de vista dos interlocutores; consegue também compreender aspectos que vão aflorando aos poucos, [...] (MINAYO, 2015, p. 70).

Portanto, para realização das observações utilizamos o principal instrumento de trabalho desse processo, que é o diário de campo, no qual realizamos os registros pertinentes sobre os sujeitos observados. Minayo (2015, p. 71) explica "[...] que nada mais é que um caderninho, uma caderneta, ou arquivo eletrônico no qual escrevemos todas as informações que não fazem parte do material formal de entrevistas em suas várias modalidades".

Além desses instrumentos de coletas de dados já mencionados, fizemos uso de documentos tais como: pareceres, legislações e propostas pedagógicas da Secretaria Municipal de Educação de Cruzeiro do Sul - SEMED, observando as possíveis propostas de trabalho para estes profissionais.

Na próxima seção sistematizamos alguns apontamentos sobre a seleção dos sujeitos da pesquisa, explicando as etapas realizadas por nós até chegar à definição do grupo.

2.8.4 Seleção dos sujeitos da pesquisa

Compreendemos que a definição do grupo é parte central para o desenvolvimento da pesquisa. A este respeito Deslandes (2015) em diálogo com Minayo (2006, p. 48) explica que "a boa seleção dos sujeitos ou casos a serem incluídos no estudo é aquela que possibilita abranger a qualidade do problema investigado em suas múltiplas dimensões". Portanto, realizamos alguns movimentos que nos aproximaram dos nossos sujeitos, tais como: 1º Contato com o Secretário Municipal de Educação, explicando nosso objeto de estudo e solicitando autorização para realizar a pesquisa, por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE; 2º Levantamento das escolas e dos coordenadores pedagógicos na Secretaria Municipal de Educação – SEMED; 3º Visita às escolas objetivando a autorização para realizar a pesquisa; 4º Contato inicial com os coordenadores, apresentando nosso objeto de estudo e os objetivos, buscando sensibilizá-los a participar da pesquisa; 5º Definição dos coordenadores participantes da pesquisa;

Desse modo, no segundo semestre de 2017, realizamos uma visita na Secretaria Municipal de Educação – SEMED, objetivando conversar com o Secretário Municipal de Educação, para explicar nosso objeto de estudo e solicitar ao mesmo a assinatura do termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE, nos autorizando realizar a pesquisa junto à equipe da secretaria e dos coordenadores selecionados para o estudo. Logo em seguida, com a autorização do secretário, nos dirigimos até a sala da coordenação de ensino do núcleo para

solicitar uma lista com os nomes das Escolas Municipais de Ensino Fundamental e seus respectivos coordenadores.

No documento disponibilizado pela coordenação, verificamos 20 (vinte) escolas na zona urbana de Cruzeiro do Sul, e de acordo com seus endereços, percebemos que 5 (cinco) delas são localizadas em lugares distantes e de difícil acesso. Além disso, em virtude das várias ondas de violência em alguns bairros do nosso município, decidimos excluir mais 4 (quatro) escolas da pesquisa restando, portanto, 11 (onze) instituições.

Portanto, a partir do levantamento inicial dos dados sobre as instituições, do dia 30 de Agosto a 01 de Setembro de 2017, realizamos as primeiras visitas nas escolas, que teve como objetivo conhecer os coordenadores, apresentar o tema e os objetivos do nosso estudo na tentativa de sensibilizá-los a participar da pesquisa. Vale ressaltar que não houve resistência dos coordenadores, portanto todos nos receberam bem e aceitaram participar da investigação, destacando que esse tema é de grande relevância para tentar compreender suas práticas pedagógicas no cotidiano escolar.

Após realizar a primeira visita nas escolas, percebemos que 11 (onze) coordenadores pedagógicos seria um número muito elevado para aplicar os instrumentos de coleta de dados. Desse modo, durante uma sessão de orientação, decidimos utilizar alguns critérios para selecionar os sujeitos da pesquisa: primeiro o vínculo empregatício dos coordenadores; segundo tempo de docência; e terceiro o tempo de serviço desses sujeitos na coordenação da rede pública municipal de ensino de Cruzeiro do Sul. Após fazer a análise desses dados conseguimos selecionar 6 (seis) coordenadores, dentre eles 5 mulheres e 1 homem. Segue abaixo um quadro mostrando o perfil desses sujeitos:

QUADRO 1 - Perfil dos coordenadores pedagógicos do Ensino Fundamental I da rede Municipal de Ensino

Perfil dos coordenadores pedagógicos do Ensino Fundamental I da rede municipal de ensino					
Coordenador Pedagógico	**Gênero**	**Vínculo Empregatício**	**Tempo de Docência**	**Tempo na coordenação**	**Formação acadêmica**
Coordenador 1	Mulher	Temporário	11 anos	3 anos	Graduação em Pedagogia Especialização em Educação

					Inclusiva
Coordenador 2	Mulher	Permanente	18 anos	9 anos	Graduação em Pedagogia e Administração Especializações em: Coordenação Pedagógica Educação Infantil Gestão Pública
Coordenador 3	Mulher	Temporário	11 anos	3 anos	Graduação em Pedagogia Especializações em: Gestão Escolar
Coordenador 4	Mulher	Permanente	17 anos	8 anos	Graduação em Pedagogia Especializações em: Gestão Escolar
Coordenador 5	Mulher	Temporário	6 anos	1 ano	Licenciatura em Ciências Biológicas
Coordenador 6	Homem	Permanente	24 anos	9 anos	Graduação em Pedagogia Especializações em: Coordenação Pedagógica e Psicopedagogia

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados de identificação dos questionários de pesquisa.

Os sujeitos da pesquisa são 5 mulheres e 1 homem, com idades entre 32 e 41 anos que trabalham no Ensino Fundamental I da rede pública municipal de Cruzeiro do Sul. Três deles possuem contrato permanente, e os demais são temporários[7]. A experiência na docência dos coordenadores varia de onze a vinte e quatro anos, somente uma professora tem seis anos de docência. Dos seis coordenadores que participaram da pesquisa, cinco são graduados em

[7] O contrato temporário é regido pela Lei 6.019/74 e deve ser firmado através de empresa especializada em trabalho temporário. Essa forma de contratação é cabível em duas situações: para atender a necessidade transitória de substituição de pessoal regular e permanente ou quando há acréscimo extraordinário de serviços. A diferença entre os direitos do trabalhador temporário e do trabalhador permanente se dá basicamente quando da rescisão do contrato. O trabalhador temporário não terá direito ao aviso prévio e ao recebimento da multa de 40% sobre o saldo do FGTS, mas, em contrapartida, receberá uma indenização por dispensa sem justa causa ou término normal do contrato, correspondente a 1/12 (um doze avos) de todo o pagamento recebido. Esses são os conhecidos contratos por prazo determinado. O prazo máximo do contrato deverá ser de 02 (dois) anos, podendo ser prorrogado uma única vez dentro desse período, sob pena de passar a vigorar por prazo indeterminado. Disponível em: https://velosodemelo.jusbrasil.com.br/noticias/100051609/contrato-temporario-e-contrato-por-prazo-determinado-quando-formaliza-los.

pedagogia, e somente um deles possui Licenciatura em Ciências Biológicas. Dos seis coordenadores, cinco possuem Especialização em educação, e apenas um ainda não possui nenhuma especialização. Todos os coordenadores relataram trabalhar nos dois turnos. Destes, dois informaram exercer também outra profissão.

Assim, a escolha desses sujeitos da pesquisa se justifica pelo fato de que no Ensino Fundamental I os professores são todos formados numa mesma área "Pedagogia", portanto, o coordenador pedagógico não precisa transitar por diferentes áreas do conhecimento para desenvolver o seu trabalho, como é o caso quando se pensa nos coordenadores do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio. Deste modo, a partir da definição dos sujeitos da pesquisa, iniciamos o trabalho de campo por meio da aplicação dos instrumentos de coletas de dados tais como: observação, entrevista e aplicação de questionário sobre seu perfil pessoal e profissional.

2.8.5 Aplicação dos instrumentos de coletas de dados

Nessa etapa da pesquisa iniciamos o trabalho de campo, que de acordo com Minayo (2015, p. 61) "permite a aproximação do pesquisador da realidade sobre a qual formulou uma pergunta, [...], estabelece uma interação com os 'atores' [...], assim constrói um conhecimento empírico importantíssimo para quem faz pesquisa social". Portanto, para realização do trabalho de campo foram necessários alguns movimentos, tais como: 1º Construção dos instrumentos de coleta de dados; 2º Contato com os coordenadores para discutir o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE e definir data e horário para realização das observações e das entrevistas; 3º Observação da Rotina de trabalho do coordenador pedagógico; 4º Aplicação dos questionários sobre o perfil pessoal e profissional dos coordenadores; 5º Realização das entrevistas com os coordenadores pedagógicos;

Assim, após a construção dos instrumentos de coleta de dados já descritos anteriormente, realizamos o segundo contato com os coordenadores, objetivando realizar a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, esclarecendo a importância do documento para a pesquisa. A partir de então, definimos data e o horário para realização das entrevistas e das observações da sua rotina de trabalho. Ressaltamos que esses encontros foram agendados previamente, de acordo com a disponibilidade de tempo de cada coordenador. A este respeito Ludke e André (1986, p. 35) afirmam que devemos respeitar nosso entrevistado, "esse respeito envolve desde um local e horário marcado e cumpridos de

acordo com sua conveniência até a perfeita garantia do sigilo e anonimato em relação ao informante".

Em relação às observações, o critério utilizado por nós foi somente observar a rotina do coordenador pedagógico em toda sua amplitude, sem procurar um acontecimento específico, mas buscando verificar sua contribuição na organização do trabalho pedagógico da escola, sua atuação junto aos professores, no planejamento e na orientação das atividades pedagógicas, as possíveis facilidades e dificuldades da sua função, ou outros elementos que pudessem ser relevantes para as reflexões necessárias à pesquisa.

Portanto, as observações da rotina do coordenador pedagógico aconteceram durante o segundo semestre de 2017, mais precisamente nos meses de outubro e novembro. Para a realização desses encontros, ligamos antecipadamente para cada coordenador, marcando data e horário. Desse modo, todas as observações ocorreram no turno da manhã, e duraram aproximadamente 4 horas/aula. Assim, procuramos chegar às escolas juntamente com os coordenadores para observar desde a chegada até o momento final da sua rotina diária. Ao chegar às escolas nos dirigimos até a sala dos coordenadores, e apesar de já ter comunicado anteriormente, explicamos novamente os motivos da nossa visita. Logo em seguida, iniciamos a observação da rotina dos coordenadores, que nos possibilitou compreender melhor o desenvolvimento do seu trabalho junto aos professores.

Com relação à aplicação dos questionários, pedimos permissão aos coordenadores pedagógicos para enviar por e-mail. Assim, ao elaborar os questionários sobre o perfil pessoal e profissional nos preocupamos em fazer uma apresentação com breves explicações sobre os objetivos da pesquisa. Ressaltamos que os questionários foram enviados para os seis coordenadores selecionados, e todos foram devolvidos devidamente preenchidos, contribuindo com respostas pertinentes e relevantes para o estudo.

As entrevistas foram realizadas entre os meses de janeiro e fevereiro de 2018. Imprevistos como o período de férias alteraram o cronograma inicial, no entanto, após uma conversa com os coordenadores, explicando a importância de realizar a pesquisa naquele período, em virtude principalmente da qualificação que ocorreria nos meses seguintes, todos aceitaram conceder a entrevista. Portanto, apesar dos seis coordenadores estarem de férias, três disponibilizaram-se em ir até a escola para que pudéssemos realizar a entrevista no seu próprio ambiente de trabalho. Outros dois participantes acharam melhor nos receber na sua casa, demonstrando uma atitude de acolhimento, de respeito, e de força de vontade em

colaborar com a pesquisa. Por último, um dos coordenadores que se encontrava doente, ao recuperar sua saúde também nos recebeu na escola para que pudéssemos realizar a entrevista.

Ao iniciar a entrevista, fizemos a leitura dos objetivos da pesquisa, ressaltando a importância dessa etapa para concretização do estudo. Além disso, durante as entrevistas procuramos manter um ambiente tranquilo, com o esforço de não fazer interrupções nas respostas dadas pelos coordenadores. Deste modo, para coletar as informações necessárias utilizamos um gravador de voz que nos permitiu registrar todas as falas dos sujeitos, selecionando depois apenas as de relevância para o nosso estudo.

Deste modo, no capítulo a seguir realizaremos a análise dos dados levantados na pesquisa de campo a partir do referencial teórico assumido neste estudo. Assim, analisaremos algumas categorias identificadas a partir das entrevistas realizadas com os sujeitos da pesquisa, que favoreçam a discussão em torno do trabalho do coordenador pedagógico do Ensino Fundamental I da rede municipal de Cruzeiro do Sul/Acre.

CAPÍTULO 3
O TRABALHO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NUMA PERSPECTIVA EMANCIPADORA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR: crítica à pedagogia da exclusão

Este capítulo tem como objetivo apresentar indicações sobre o papel do coordenador pedagógico[8] visto como propulsionador do trabalho coletivo e solidário na escola, potencializando as possibilidades da autonomia intelectual do professor, como uma das condições necessárias para o desenvolvimento de práticas pedagógicas emancipadoras. Portanto, analisamos as entrevistas realizadas com os sujeitos da pesquisa, que são cinco mulheres e um homem, com idades entre 32 e 41 anos que trabalham no Ensino Fundamental I da rede municipal de ensino de Cruzeiro do Sul/Acre.

As seções a seguir se constituem da fase interpretativa e de análise do material empírico coletado, pela mediação dos conceitos e teses do referencial teórico assumido no processo de investigação. Assim sendo, apresentaremos seis categorias que favoreçam a discussão em torno do trabalho do coordenador pedagógico: a primeira categoria é relacionada à visão do sujeito da pesquisa sobre o pedagógico; a segunda é sobre as atribuições do coordenador pedagógico; a terceira diz respeito aos condicionantes do trabalho do coordenador pedagógico; a quarta trata da finalidade da escola; a quinta está relacionada ao trabalho coletivo; e a sexta sobre o planejamento escolar.

3.1 A redução do pedagógico aos aspectos práticos e metodológicos

Esta seção tem por objetivo analisar as entrevistas realizadas com os sujeitos da pesquisa, identificando nos seus depoimentos a percepção que eles têm sobre o "pedagógico". Por isto, concordamos com Libâneo (2000, p. 115) quando ele esclarece que "o que define algo – um conceito, uma ação, uma prática – como pedagógico é, portanto, a direção de sentido, o rumo que se dá às práticas educativas. [...], uma vez que é a análise pedagógica que explicita a orientação do sentido (direção) da atividade educativa". Portanto, os relatos a seguir evidenciam a compreensão dos sujeitos da pesquisa sobre essa categoria. De acordo com a CP1 o que define o pedagógico é a orientação:

[8] Quando utilizarmos no texto a sigla CP significa que estamos nos referindo ao Coordenador Pedagógico.

> Por meio da orientação e pelos seus anos de experiência em sala de aula, você usa o que já conhece para ajudar os demais. Na verdade a orientação, o compromisso e a parceria definem muito bem o pedagógico, e embora você já conheça um pouquinho, sempre vai aprender com o professor (CP1).

Percebemos no relato dessa coordenadora o pedagógico direcionado para ações de orientação, por meio das trocas de saberes entre coordenador e professor, fundamentado a partir da sua experiência anterior como docente. Compreendemos, portanto, a experiência como um fator que contribui significativamente na organização do trabalho pedagógico na escola, e está relacionado com as práticas da coordenadora, ou seja, com os modos de atuação desse profissional. Ratificando com essa discussão, Ferreira (2008, p. 182) ressalta que "o pedagógico é, neste sentido, um elemento relacional entre os sujeitos, não existe a priori, nem tampouco existe senão na ação-linguagem dos sujeitos da educação".

Diferentemente da concepção de pedagógico da CP1, identificamos no depoimento da CP2 o pedagógico mais direcionado aos aspectos metodológicos e práticos no processo de construção do conhecimento dos alunos. Segundo ela *"o pedagógico na escola é todo o trabalho que o professor faz, [...] e a nossa função como coordenadora é tentar ajudar o professor na elaboração do planejamento para que o aluno aprenda"*. Neste sentido, para Oliveira (2015, p. 109) "a 'dimensão pedagógica' se concretiza no processo da construção cotidiana dos professores de suas práticas de sala de aula, sob a liderança do coordenador pedagógico".

Se na visão da coordenadora o pedagógico se concretiza quando, em seu trabalho, ela auxilia o professor no planejamento das suas atividades, contribuindo assim na aprendizagem dos alunos, devemos compreender, portanto, como os alunos aprendem. Para analisar essa questão, recorremos aos estudos de Libâneo e Pimenta sobre as contribuições dos conhecimentos didático-pedagógicos na construção e sistematização da aprendizagem dos alunos.

Pimenta (2001, p. 62-63) esclarece que "a Didática [...] auxilia na construção dos objetivos, das metodologias do ensino, e das práticas pedagógicas que contribuem para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos". De acordo com esse entendimento, Libâneo (2013, p. 154) ressalta que "[...] a referência básica do processo de ensino e aprendizagem são os objetivos científicos (os conteúdos) que precisam ser apropriados pelos alunos mediante a descoberta de um princípio interno do objeto e, daí, reconstruídos como conceito teórico no decorrer da atividade conjunta entre professor e alunos".

Essa questão nos remete ainda aos estudos de Kosik (1995) quando ele nos esclarece que para a produção do conhecimento é necessário que passemos por alguns estágios do

pensamento, ou seja, da ascensão do abstrato ao concreto, de algo que está apenas no nosso pensamento e que precisa ser analisado, organizado e materializado, uma vez que é esse processo de pensar, refletir sobre o objeto, que contribui para a elaboração de um novo conhecimento. Compreendemos, portanto, que os alunos aprendem a partir da apropriação do saber sistematizado que se efetiva na relação que ocorre em sala de aula por meio de práticas pedagógicas que tenham por finalidade garantir a aprendizagem dos alunos.

Para Pimenta (2001, p. 65) "[...] os processos de ensino-aprendizagem não ocorrem por acaso, eles são planejados anteriormente, por meio da definição de conteúdos, na elaboração de objetivos e métodos de ensino, cuja principal finalidade é o desenvolvimento humano". Assim, diante dessa concepção, a CP2 afirma que *"para que o aluno aprenda o coordenador tem que estar acompanhando e vendo os métodos mais realizáveis possíveis, mais concretos possíveis"*. Confirmando essa compreensão da coordenadora, Libâneo (2015, p. 96) analisa que "a ênfase nos processos de ensino e aprendizagem na sala de aula requer um acompanhamento e uma atenção especial, que somente pode ser assegurada com o trabalho do coordenador pedagógico".

No entanto para Franco (2016) "os saberes pedagógicos são muitas vezes compreendidos pelos docentes, como sinônimos de saberes decorrentes do exercício repetitivo dos procedimentos metodológicos". Sabemos, portanto, que o pedagógico não está relacionado somente a aspectos metodológicos e práticos, e sim a todas as ações que envolvem a aprendizagem dos alunos. Desse modo, Oliveira (2015, p. 108) esclarece que a "dimensão pedagógica" envolve ações feitas pelo coordenador relacionadas ao desenvolvimento do fazer pedagógico na escola. A este respeito a CP3 ressalta que:

> O pedagógico são os processos que os professores administram na sala de aula, e no seu planejamento de ações pra conseguir atingir aquele aluno que não está conseguindo alcançar por um problema ou outro. Portanto, tudo que se refere ao pedagógico se refere à aprendizagem, a qualidade na educação. Essas ações pedagógicas são fundamentais (CP3).

O depoimento da coordenadora indica que o professor comprometido com a qualidade da educação, por meio do planejamento das suas ações, deve auxiliar os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, pois segundo Veiga (1995, p. 13) "na dimensão pedagógica reside a possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo". Ainda segundo essa autora, o pedagógico consiste na construção do sentido e busca definir as ações

educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade[9] (VEIGA, 1995, p. 13).

Em outro momento a CP3 afirma que o pedagógico são as ações que norteiam o trabalho da escola, o trabalho do professor, o trabalho do próprio coordenador. Compreende, portanto, que nesse processo:

> O coordenador tem uma grande função, porque ele é o auxiliador do professor, e quando ele está com dificuldade, ou às vezes quando ele está fazendo alguma atividade de forma errônea, achando que está fazendo correto, então ele precisa do coordenador, de alguém que tenha essa outra visão e mostre pra ele que tem outras formas de fazer que consiga um resultado mais satisfatório em um curto prazo de tempo (CP3).

O depoimento da coordenadora dá indicações de que esse momento de saber ouvir o outro é essencial durante a elaboração de práticas pedagógicas, porque possibilita ao coordenador detectar as possíveis falhas e propor atividades novas que auxiliam no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. Desse modo, Franco (2016, p. 547) esclarece que o professor, em sua prática pedagogicamente estruturada, deverá saber recolher, como ingredientes do ensino, essas aprendizagens de outras fontes, de outros mundos, de outras lógicas, para incorporá-las na qualidade de seu processo de ensino e na ampliação daquilo que se reputa necessário para o momento pedagógico do aluno.

O depoimento da CP4 revela que "*tudo é pedagógico, tudo relacionado ao professor e ao aluno, todo o processo de ensino-aprendizagem"*. Comprovando essa discussão, Domingues (2014, p. 114) compreende que "tudo pode ser pedagógico quando o aluno e o conhecimento tornam-se o centro das reflexões e das ações do coordenador". Assim, o aluno torna-se o centro desse processo, no qual as ações da escola, do coordenador e do próprio professor devem auxiliar o aluno na elaboração do saber. Sobre essa elaboração do saber, Saviani (2005) esclarece que:

[9] **Intencionalidade** é um conceito filosófico recuperado por Franz Brentano da Escolástica, uma subcategoria dentro da filosofia medieval para definir o estatuto da consciência, qualificada por estar dirigida para algo, ou de ser acerca de algo, possuída pela maior parte dos nossos estados conscientes. O termo foi mais tarde usado por Edmund Husserl, que defendeu que a consciência é sempre intencional. A intencionalidade distingue a propriedade do fenómeno mental: ser necessariamente dirigido para um objeto, seja real ou imaginário. É neste sentido, e na fenomenologia de Husserl, que este termo é usado na filosofia contemporânea. As nossas crenças, pensamentos, anseios, desejos, são sempre acerca de alguma coisa. Do mesmo modo, as palavras que usamos para exprimir essas crenças e outros estados mentais são acerca de coisas. O problema da intencionalidade consiste na compreensão da relação que se verifica entre um estado mental, ou a sua expressão, e as coisas acerca das quais esse estado mental se constitui como tal. Disponível em: https://educalingo.com/pt/dic-pt/intencionalidade

> Esta é à base da ideia da socialização do saber que temos formulado em termos pedagógicos. Aqui é preciso desfazer uma confusão. Elaboração do saber não é sinônimo de produção do saber. A produção do saber é social, ocorre no interior das relações sociais. A elaboração do saber implica expressar de forma elaborada o saber que surge da prática social. Essa expressão elaborada supõe o domínio dos instrumentos de elaboração e sistematização. Daí a importância da escola: se a escola não permite o acesso a esses instrumentos, os trabalhadores ficam bloqueados e impedidos de ascender ao nível da elaboração do saber, embora continuem, pela sua atividade prática real, a contribuir para a produção do saber (SAVIANI, 2005, p. 77).

Assim, refletir sobre a elaboração do saber dos alunos é uma das características da dimensão pedagógica. A este respeito Ferreira (2008, p. 188) esclarece que "refletir sobre os aspectos pedagógicos na escola, [...], implica tais inter-relações e tem como possibilidade de revitalizar socialmente o trabalho dos professores, trabalho que é a produção da aula, este evento pedagógico, por excelência".

O depoimento da CP5 indica que "*o pedagógico é a parte prática de como* ***transmitir****, e como fazer com que as crianças* ***assimilem*** *o conhecimento de uma maneira simplificada e organizada"*. Ao analisar essa compreensão da coordenadora, percebemos claramente duas concepções distintas de ensino, uma voltada para a transmissão e outra para assimilação do conhecimento. Sobre a transmissão do conhecimento Libâneo (2006, p. 78) analisa que:

> A atividade de ensinar é vista, comumente, como transmissão da matéria aos alunos, realização de exercícios repetitivos, memorização de definições e fórmulas. [...] O ensino somente transmissivo não cuida de verificar se os alunos estão preparados para enfrentar matéria nova e, muitas vezes, de detectar dificuldades individuais na compreensão da matéria (LIBÂNEO, 2006, p. 78-79).

Com relação à assimilação de conhecimento, Libâneo (2006) compreende que esse processo resulta da reflexão proporcionada pela percepção prático-sensorial e pelas ações mentais que caracterizam o pensamento. Todo conhecimento se baseia nos dados da realidade, que são o seu conteúdo. Mas a apreensão dos dados da realidade requer ações mentais. O autor afirma que, por isso, a atividade de ensino não pode restringir-se a atividades práticas. Elas somente fazem sentido quando suscitam a atividade mental dos alunos, de modo a estes lidarem com elas através dos conhecimentos sistematizados que vão adquirindo (LIBÂNEO, 2006, p. 78).

Para esse autor, na verdade, o ensino une os dois aspectos, pois a formação das capacidades e habilidades somente se efetiva em relação a conteúdos da matéria, ao mesmo tempo em que a assimilação dos conteúdos requer o desenvolvimento dessas capacidades e habilidades. O ensino tem, portanto, como função principal assegurar o processo de

transmissão e assimilação dos conteúdos do saber escolar e, através desse processo, o desenvolvimento das capacidades cognitivas dos alunos (LIBÂNEO, 2006, p. 80).

Embora Libâneo (2006) tenha afirmado que a atividade de ensino não pode restringir-se a atividades práticas, identificamos no relato desse coordenador indícios dessa questão quando ele afirma que o pedagógico é a parte prática de como transmitir, e como fazer com que as crianças assimilem o conhecimento. Sobre essa concepção Franco (2016, p. 546) analisa que "enquanto o professor desconsiderar as especificidades dos processos pedagógicos e tratar a educação como produto e resultados, numa concepção ingênua da realidade, o pedagógico não irá se instalar [...]". Portanto, ao coordenador cabe a função de direcionar o professor a desenvolver uma visão de educação na sua totalidade. Sobre essa concepção Ferreira (2008) esclarece que:

> Com isto, desde já, quero evitar compreensões errôneas que possam atrelar o pedagógico somente à ação dos professores. Contrariamente, ratifico que o pedagógico perpassa toda a dinâmica da educação [...], passando a vê-lo como a centralidade do trabalho dos professores e que são estes sujeitos, em primeira instância, os gestores do pedagógico na escola (FERREIRA, 2008, p. 183).

Tal situação nos revela que o pedagógico não diz respeito apenas às ações do professor em sala de aula, mas sobretudo ao processo que envolve toda a escola, no sentido de contribuir para o pleno desenvolvimento dos alunos. Neste sentido, Ferreira (2008, p. 183) explica que "o pedagógico está relacionado ao modo como o grupo que compõe a escola se organiza regularmente, a como entende e produz a educação. Transita entre o individual e o coletivo, de modo dialético, elaborando-se e acontecendo cotidianamente na escola".

O depoimento do CP6 indica que *"o pedagógico é você subsidiar o trabalho do professor naquilo que é necessário para que o processo ensino-aprendizagem dos alunos se desenvolva"*. Essa questão nos remete aos momentos de reflexão coletiva, que proporcionam ao coordenador auxiliar o professor no planejamento das suas atividades. Neste sentido, Libâneo, Oliveira e Toschi (2003, p. 373) esclarecem que:

> Cabe ao coordenador a difícil tarefa de auxiliar o professor no desenvolvimento do trabalho pedagógico de modo a contribuir com a melhoria da qualidade do ensino, construindo e administrando situações de aprendizagem adequadas às necessidades educacionais dos alunos, por meio da reflexão e da investigação. Esse procedimento está associado ao processo de formação contínua e sistemática que considera as necessidades dos educadores envolvidos (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003, p. 373-374).

Deste modo, ao analisar os depoimentos dos sujeitos da pesquisa sobre o que eles compreendem por "pedagógico", verificamos que alguns dos coordenadores parecem não

entender a importância desse elemento no planejamento das ações pedagógicas na escola. Identificamos ainda o pedagógico reduzido apenas a aspectos práticos e metodológicos do ensino, como se esses dois elementos fossem suficientes para desenvolver o processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

Contudo, evidenciamos a partir dos estudos de Libâneo, Pimenta, dentre outros autores citados, que a dimensão pedagógica é parte fundamental desse processo de construção do conhecimento, e se efetiva principalmente por meio das relações coletivas e colaborativas que são estabelecidas na escola entre todos os envolvidos com o ensino. Sobre o caráter pedagógico na escola, Libâneo (2001, p. 9) compreende que ele "[...] é que introduz o elemento diferencial nos processos educativos que se manifestam em situações históricas e sociais concretas". Ou seja, o pedagógico tem a ver, portanto, com que tipo de escola e de cidadão nós queremos formar, isso implica processos complexos de análise e de lavamento das problemáticas sociais e históricas tanto da escola quanto do seu público alvo.

3.2 Atribuições do coordenador pedagógico

Esta seção tem por objetivo analisar os relatórios de observação e as entrevistas realizadas com os sujeitos da pesquisa, identificando nos seus depoimentos a compreensão que eles têm sobre as "Atribuições do coordenador pedagógico". Vimos no decorrer do texto que suas atribuições não estão vinculadas somente a questões pedagógicas da sala de aula, mas sobretudo ao papel desse profissional no desenvolvimento de ações que auxiliem na melhoria da qualidade do ensino. Neste sentido, apresentaremos a seguir os depoimentos dos sujeitos da pesquisa sobre essa categoria. O depoimento da CP1 indica que a proposta pedagógica da escola tem uma definição das atribuições do coordenador pedagógico:

> [...] A nossa escola por ter um número pequeno de alunos não tem direito a dois coordenadores, ou seja, o de ensino e o pedagógico, então eu acumulo a função dos dois. O pedagógico requer mais, eu trabalho de perto com os professores pra ajudar mesmo, na questão de dar sugestão, de encontrar soluções pra melhorar o processo de ensino-aprendizagem dos meninos, mas o de ensino não, o de ensino é exclusivamente a parte burocrática (CP1).

Reforçando o relato da coordenadora, de acordo com a Lei de Gestão Democrática Municipal Nº 539, no seu artigo 17º, parágrafo § 4° esclarece que "as escolas com menos de 400 alunos terão direito a um Coordenador de ensino ou um Coordenador Pedagógico por

turno", ressaltando a impossibilidade de ter os dois ao mesmo tempo (Lei de Gestão Democrática Nº 539, Cap. III, art. 17, parágrafo § 4º, 2010).

A este respeito Pinto (2011, p. 150) também ressalta que "a divisão de funções que pode acontecer deve ser decorrente do tamanho da escola e de suas demandas. Assim, em uma escola muito pequena, apenas um pedagogo pode atuar em todas essas áreas, ao contrário de uma escola muito grande que pode comportar vários pedagogos".

Essa distinção ressaltada no relato da coordenadora entre o que deve ser realizado pelo coordenador pedagógico e pelo coordenador de ensino revela uma preocupação, porque todos os dois são trabalhos pedagógicos independente da natureza. Se na escola o trabalho é coletivo essa distinção deveria ser meramente formal, não no sentido em que ela é relatada pela coordenadora, que a nosso ver estabelece uma lógica do trabalho fabril, ou seja, no qual cada um é responsável em fazer uma parte do trabalho. Acreditamos que essa divisão do trabalho coletivo é uma especificação do tipo e da natureza do trabalho realizado pelo mesmo sujeito, que nesse caso é o pedagogo.

Significa dizer que onde existem os dois coordenadores (o de ensino e o pedagógico) aparentemente eles trabalham menos, não dar pra dizer que esses dois sujeitos trabalham coletivamente com os professores, pois um faz o trabalho burocrático e o outro faz o trabalho pedagógico. Desse modo, compreendemos que essa divisão do trabalho pedagógico realizado na escola é uma divisão inadequada, que reproduz um modelo fabril, que não estar relacionado a um trabalho coletivo, que é definido por lei e diz respeito a uma das funções do pedagogo. Esta distinção é uma distinção formal da divisão do trabalho estabelecido pra facilitar o trabalho da secretaria municipal de ensino, mas esses dois sujeitos precisam dialogar tanto com o professor quanto com a comunidade escolar.

Essa divisão do trabalho na escola ainda não favorece o trabalho coletivo no seu todo, porque nos parece que embora o coordenador pedagógico dialogue bastante com os professores, esse trabalho não é na mesma proporção com os pais, e não é na mesma proporção com o outro pedagogo que trabalho com o ensino, ou seja, os dados das pesquisas realizadas pelos coordenadores de ensino sobre a aprendizagem dos alunos não são disponibilizados para discussão durante o trabalho coletivo, quer dizer, aquele pedagogo que desenvolve o trabalho de coordenador de ensino deveria estar junto com os professores durante a organização do trabalho pedagógico na escola, por que esse é o momento que o professor por meio desses dados avalia os resultados do seu trabalho.

Para a CP2, o coordenador pedagógico no desenvolvimento das suas atribuições tem que acompanhar e orientar:

> [...] se você não faz essa função atrapalha o andamento da escola [...]. Este ano resolvi que vou ser só pedagógica, assim vou ter tempo de acompanhar melhor o professor e o aluno, porque na verdade a função do coordenador é acompanhar o professor para ver o resultado no aluno [...] (CP2).

Desse modo, o relato dessa coordenadora esclarece que esse profissional precisa priorizar as ações pedagógicas, que contribuem para o desenvolvimento de práticas emancipadoras cujos desdobramentos repercutem diretamente no processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Diante dessa discussão, Geglio (2003, p. 115) cita outras atribuições do coordenador: "o acompanhamento pedagógico dos alunos, o atendimento aos professores, aos pais, a preparação das reuniões pedagógicas, os relatórios de atividades curriculares, a análise de materiais e livros didáticos". Já para a CP3, a principal atribuição do coordenador é a orientação de professores:

> Se o coordenador é um coordenador presente, que orienta as práticas pedagógicas do professor em sala de aula, e acompanha aquilo que ele orientou e planejou junto com o professor, o que ele propor vai surtir efeito lá na ponta, que é o aluno, aonde ele quer chegar. Eu acredito que essa é grande finalidade do trabalho do coordenador (CP3).

Ao observar a rotina dessa coordenadora, verificamos algumas ações que justificam o seu depoimento com relação a essa orientação do trabalho do professor, no acompanhamento da rotina, e ao propor atividades novas. Evidenciamos também um momento de criação conjunta. Vejamos a seguir um trecho da observação da rotina dessa coordenadora que revela essas características citadas:

> A coordenadora me convidou para ir com ela observar a aula de um dos seus professores. [...] pegou suas fichas de observação e começou a preencher, olhando atentamente a aula da professora. Durante a observação da aula a coordenadora chamou algumas crianças até sua carteira para fazer perguntas relacionadas ao tema que estava sendo trabalhado pela professora, tentando perceber se os alunos realmente estavam compreendendo o conteúdo. As 09h00min da manhã, a coordenadora encerrou sua observação, explicando para a professora que conversaria com ela logo após o intervalo. [...] a coordenadora mandou chamar a professora até a sala de professores para conversar sobre a aula. Durante a conversa ela falou dos pontos positivos e negativos da aula, e juntos conversaram sobre a possível solução de alguns pontos observados. [...] A coordenadora observou a aula e fez a devolutiva à professora. Ela foi bem criteriosa e discutiu cada ponto da aula com a professora, identificando nas atividades realizadas pela professora alguns problemas, assim foi fazendo as devidas intervenções e sugerindo novas atividades que pudessem ajudar a melhorar sua aula (Relatório de observação CP3).

Nessa observação, identificamos duas principais ações do coordenador na organização do trabalho pedagógico da escola, que é a orientação e o acompanhamento das práticas pedagógicas do professor, ou seja, evidencia a preocupação da coordenadora com o planejamento das atividades que contribuem para que a aprendizagem dos alunos aconteça. Sobre essa questão Orsolon (2001) esclarece que:

> Acompanhar esse trabalho possibilita desencadear um processo de reflexão na ação (formação continuada) durante o qual o professor vivência um novo jeito de ensinar e aprender e, mediante essa nova experiência, revê sua maneira de ser e fazer, pois a inovação incide em sua pessoa e em sua atividade profissional (ORSOLON, 2001, p. 23).

Ainda sobre as atribuições do coordenador pedagógico, a CP3 menciona a questão da formação continuada de professores, que segundo ela também é uma **atribuição do coordenador**. No entanto, ao analisar tanto a Lei de Gestão Democrática do Município de Cruzeiro do Sul, Nº 539/2010, quanto o Regimento Interno de uma das escolas pesquisadas, uma questão que nos chamou atenção é que no art. 41, que trata das atribuições do coordenador pedagógico, nenhum dos documentos menciona a responsabilidade desse profissional sobre a formação continuada de professores.

No entanto, a CP3 nos explica que é colocada hoje pela Secretaria de Educação que uma das maiores responsabilidades do coordenador é a formação continuada de professores. Segundo ela, *"aquilo que a universidade não conseguiu, que a prática docente de meses, ou de ano não conseguiu, é o coordenador que tem que conseguir a duras penas, mas tem que conseguir"*.

Identificamos no relato da coordenadora uma crítica que ela faz a formação inicial de professores oferecida pelas universidades, ressaltando que essa formação não está conseguindo suprir as necessidades do professor iniciante. Portanto, concordamos com André (2015, p. 36) quando ela "[...] concebe a formação inicial como deficitária, o que leva a atribuir a formação continuada uma função compensatória, de suprir as deficiências". Sobre essa questão Gatti também destaca que:

> Muitas das iniciativas públicas de formação continuada no setor educacional adquiriram, então, a feição de programas compensatórios e não propriamente de atualização e aprofundamento em avanços do conhecimento, sendo realizados com a finalidade de suprir aspectos da má-formação anterior, alterando o propósito inicial dessa educação – posto nas discussões internacionais –, que seria o aprimoramento de profissionais nos avanços, renovações e inovações de suas áreas, dando sustentação à sua criatividade pessoal e à de grupos profissionais, em função dos rearranjos nas produções científicas, técnicas e culturais (GATTI, 2008, p. 58).

Contudo, destacamos a relevância da formação continuada, por entender que essa é uma etapa que prepara o profissional docente do ensino básico para enfrentar desafios e solucionar problemas que possam surgir no cotidiano escolar. Assim como o próprio nome já diz, essa é uma educação contínua, não tem fim, portanto o professor deve estar sempre em constante aprendizado. Sobre essa questão, Freitas (2002, p. 148) acredita que "a formação continuada é uma das dimensões importantes para a materialização de uma política global para o profissional da educação, articulada à formação inicial e a condições de trabalho, salário e carreira", e deve ser entendida como:

> Continuidade da formação profissional, proporcionando novas reflexões sobre a ação profissional e novos meios para desenvolver e aprimorar o trabalho pedagógico; um processo de construção permanente do conhecimento e desenvolvimento profissional, a partir da formação inicial e vista como uma proposta mais ampla, de hominização, na qual o homem integral, unilateral, produzindo-se a si mesmo, também se produz em interação com o coletivo (FREITAS, 2002, p. 148).

A partir das ideias da autora, acreditamos que no campo da formação continuada de professores torna-se necessário um aprofundamento teórico capaz de ampliar a compreensão desses profissionais sobre os problemas enfrentados no interior da escola, condição necessária para a superação de alguns dos obstáculos recorrentes que podem surgir no processo educativo.

Diante dessa concepção, nos remetemos à seguinte questão: no interior da escola que profissional é o responsável pela formação continuada de professores? De acordo com André (2015, p. 36) "no que tange às equipes gestoras, o coordenador pedagógico é visto como responsável pela formação". O depoimento da CP5 revela esse papel do coordenador como formador de professores na escola:

> A formação continuada de professores na escola ocorre sempre assim: nós participamos de uma formação com as orientadoras da SEMED, que nos orientam sobre o que devemos transmitir para nossos professores. Esses encontros geralmente acontecem duas vezes por mês. Na primeira formação realizada na escola nós trabalhamos com o material disponibilizado pela SEMED, na segunda buscamos trabalhar com alguma dificuldade específica da nossa escola, vamos supor que é a leitura, então vamos planejar uma formação voltada para leitura, vendo sempre qual a necessidade maior da nossa escola [...] (CP5).

André (2015, p. 36) recorre aos estudos de Placco e Almeida (2003) para afirmar que, "ao coordenador pedagógico, é atribuído o papel de articulador das ações formativas na escola, as quais devem promover o desenvolvimento da equipe pedagógica (e não apenas do professor)". Os depoimentos das coordenadoras a seguir revelam que essas formações ocorrem por meio de grupos de estudos desenvolvidos na escola:

> A formação continuada acontece através do grupo de estudo realizado mensalmente na escola [...]. Dar trabalho, mas ao mesmo tempo é prazeroso, porque ao organizar esses momentos únicos e importantes, você percebe a evolução dos professores. Se você pudesse fazer um paralelo do antes e o depois igual fazemos em fotos, com certeza você viria muita evolução, [...], e isso só acontece através dos grupos de estudos, nos momentos de troca, aonde um diz que faz assim, o outro que fez desse jeito [...] (CP3).

> [...] as meninas da SEMED passam os conteúdos das formações para nós coordenadores, e depois nós temos que repassar para os nossos professores, através de grupos de estudos, e para fazer esse estudo com os professores, todo mês tem que ser um tema diferente. Tem alguns temas que eles gostam bastante, eu sempre pergunto se eles querem falar sobre as hipóteses, sobre o comportamento dos alunos na sala, ou sobre algum conteúdo do AEE, às vezes eles escolhem o tema e a gente debate juntos. Esses encontros são muitos bons! (CP4).

Sobre esses encontros, Geglio (2003 p. 117-118) destaca que "acontecem em reuniões, que podem ocorrer a cada dia, semanalmente, quinzenalmente ou até mesmo mensalmente". A CP3 destaca que são essas trocas que a fazem crescer profissionalmente, melhorando os resultados da escola, e do seu trabalho. Afirma que essa formação continuada, que também é uma atribuição do coordenador, é muito importante dentro da escola.

O depoimento da coordenadora indica o quanto esses momentos são importantes para a organização do trabalho pedagógico na escola. A este respeito Geglio (2003) afirma que são essencialmente momentos privilegiados, nos quais são discutidas questões pertinentes à educação, ao contexto escolar, à especificidade de cada sala de aula, de cada problema, nos quais a presença do coordenador pedagógico é fundamental, pois, [...], ele possui uma visão de todo o processo (GEGLIO, 2003, p. 117-118).

Partindo dessa ideia expressada pelo autor, de que na escola o coordenador é aquele que possui uma visão de todo o processo, a CP5 revela uma preocupação com relação à participação desses profissionais no planejamento dessas formações que são oferecidas aos professores pela secretaria de ensino:

> Quero ressaltar que as formações da secretaria são boas, porém deveriam perguntar mais aos coordenadores o que realmente é necessário para melhorar o aprendizado dos alunos, porque eles já chegam com tudo pronto. Então é nas formações realizadas na escola que a gente tenta colocar uma problemática particular dos nossos professores, nas demais formações temos que utilizar o material que já vem pré-estabelecida pela secretaria [...] (CP5).

Reforçando o relato da coordenadora, a Lei de Gestão Democrática Municipal Nº 539 no seu artigo 41º, inciso X esclarece que uma das atribuições do coordenador pedagógico é "atuar de maneira integrada junto à equipe pedagógica da SEMEC para melhoria do processo ensino-aprendizagem" (Lei de Gestão Democrática Nº 539, Cap. V, art. 41, inciso X, 2010).

Diante dessa perspectiva, surge um questionamento: será que essas formações continuadas realizadas pela secretaria de ensino estão conseguindo suprir realmente as necessidades das escolas? O relato dessa coordenadora dá indicações de que isso só será possível se houver uma parceria entre a secretaria e os coordenadores pedagógicos no planejamento dessas ações, a fim de estabelecer objetivos comuns, a partir da identificação de necessidades próprias das escolas, que realmente auxiliem os professores em sala de aula, contribuindo para melhorar o processo de ensino e aprendizagem dos alunos. A partir dessa ideia, concordamos com a CP5 quando ela afirma que **é a união entre as equipes que leva ao sucesso!**

Na concepção da CP4 as atribuições do coordenador são várias, *"é olhar planejamento, fazer teste com os alunos pra ver se eles estão avançando, acompanhar as aulas do professor na sala de aula, realizar encontros pedagógicos"*. O depoimento dessa coordenadora revela que ele está preocupado fundamentalmente com a parte pedagógica da escola, no entanto, sabemos que além das ações pedagógicas o coordenador desempenha outras funções, conforme ressalta Clemente (2001):

> Considerando uma dimensão maior de seu trabalho, ainda participa de reuniões com a equipe não docente da escola (outros coordenadores, diretores, funcionários); participa dos projetos coletivos elaborados nesses momentos; lida com questões organizacionais e burocráticas (organizar e participar de seleção de alunos, preencher papeis solicitados pela secretaria de educação, entre outros), além de ter de investir em seu próprio aprimoramento profissional, a que não é normalmente incentivado, e estar atualizado com relação às políticas educacionais vigentes (CLEMENTE, 2001, p. 61).

Para a CP5 além dessas atribuições do coordenador pedagógico já mencionadas, o papel do coordenador é estar ali dando suporte aos professores regentes porque, segundo ela, o professor precisa de suporte, então ele vai dar isso para o seu professor. Seu depoimento dá indicações de que sua atribuição na escola é dar apoio ao professor, ou seja, cabe ao coordenador mediar as práticas do professor, por meio do apoio pedagógico, da orientação, da produção e sistematização de atividades que auxiliem o professor no desenvolvimento do seu trabalho em sala de aula.

A este respeito, Clemente (2001, p. 54) compreende que "cabe ao coordenador fazer a interlocução com os professores, ajudando-os a amadurecer suas intuições e superar as contradições entre o que pensam, planejam e as respostas que recebem dos alunos". No entanto, acreditar nesse papel do coordenador como interlocutor não soluciona, contudo, as contradições e os conflitos enfrentados todo dia no espaço escolar (CLEMENTE, 2001, p. 54).

Para o CP6 o coordenador pedagógico tem que ser o subsídio para o trabalho do professor para buscar formas, ações que venha auxiliar as necessidades dos alunos. Ressalta que no contexto geral o coordenador pedagógico tem que dar todo o subsídio necessário para que o ensino-aprendizagem ocorra de forma plausível, com os professores, com os alunos, se envolvendo em todas as ações pedagógicas, como fazer o planejamento, as atividades, todo o contexto de ensino e aprendizagem.

O depoimento do coordenador dá indícios da valorização do seu trabalho na escola, no sentido de auxiliar o professor no planejamento das ações pedagógicas que privilegiem o processo de ensino e aprendizagem dos alunos, e a efetivação de todo o processo educativo da escola. Sobre essa discussão, Libâneo, Oliveira e Toschi (2003, p. 373) esclarecem que uma das principais atribuições do coordenador pedagógico é dar "assistência pedagógico-didática aos professores, para que cheguem a uma situação ideal de qualidade de ensino (considerando o ideal e o possível), ajudando-os a conceber, construir e administrar situações de aprendizagem adequadas às necessidades educacionais dos alunos".

Portanto, nessa seção tivemos a oportunidade de compreender a dimensão e a importância do trabalho do coordenador pedagógico na escola. Neste sentido, identificamos nos relatos dos coordenadores que as atribuições desse profissional são: planejar, organizar, elaborar, propor, analisar, avaliar e sistematizar as ações pedagógico-didáticas junto aos seus professores, com a finalidade de garantir a qualidade do ensino, bem como o pleno desenvolvimento do aluno, e consequentemente, a sua emancipação humana.

3.3 Condicionantes do trabalho do coordenador pedagógico

Esta seção tem por objetivo identificar nos depoimentos dos sujeitos da pesquisa alguns "Condicionantes" que interferem no trabalho do coordenador pedagógico na escola. Sabemos que no cotidiano escolar nem sempre o coordenador pedagógico consegue desenvolver seu trabalho de forma satisfatória, exatamente pelas condições de trabalho em que muitas vezes é submetido. Diante dessa perspectiva, buscamos refletir sobre a seguinte questão: até que ponto esses condicionantes que surgem no interior da escola interferem na prática do coordenador pedagógico? Os relatos a seguir revelam alguns desses condicionantes.

O primeiro condicionante identificado nos depoimentos dos coordenadores pedagógicos é com relação ao trabalho burocrático realizado na escola. Para a CP1 a parte

burocrática consome noventa por cento do seu tempo, ela fica os outros dez por cento para ajudar os professores. Segundo ela, em finalização de bimestre os professores quase não a veem, porque segunda-feira eles entregam o planejamento da semana, então ela vai ler todos os trabalhos para dar à devolutiva, de todas as dez turmas, e imprimir, porque ela também faz a parte de impressão. Afirma que em vez dela estar na sala de aula com o professor ajudando, ela está sentada numa mesa fazendo a parte burocrática da escola.

Percebe-se na fala dessa coordenadora a insatisfação de ter que realizar trabalhos burocráticos que não lhe competem. Assim, durante a observação da sua rotina diária também identificamos algumas características que confirmam sua posição com relação ao desenvolvimento dessas atribuições. Vejamos a seguir trechos da observação:

> Ao chegar à escola a coordenadora foi diretamente para o computador imprimir algumas atividades do dia que foram solicitadas pelos professores. Até as 09h00min da manhã a coordenadora passou a maior parte do tempo no computador, lendo e imprimindo documentos, ou seja, cuidando da parte burocrática da escola. De volta do intervalo, foi até as salas de aula entregar as atividades que ela havia imprimido. Logo em seguida, começou a baixar e imprimir as avaliações do programa "Mais Educação[10]" que serão aplicadas aos alunos. Em seguida, sentou à mesa para organizar umas fichas no seu caderno de rotina. Após terminar de organizar suas fichas a coordenadora começou a imprimir as atividades dos professores do turno da tarde (Relatório de observação CP1).

A este respeito Clemente (2001, p. 61- 62) explica que "assim, é comum aos coordenadores a vivência de uma insatisfação ao comparar o que gostariam com o que conseguem fazer. Os desejos de atuação não condizem com o que a escola pensa e possibilita sobre isso". Também identificamos nas falas do CP6 a insatisfação de desenvolver o trabalho burocrático da escola, vejamos:

> O coordenador pedagógico muitas vezes age com outras ações na escola, não vamos dizer que ele é apenas coordenador pedagógico, ele faz um trabalho administrativo, de gestão, não deveria ser assim, mas é a realidade. Se você for analisar a escola hoje tem um número muito pequeno de pessoas para atender toda a demanda que a comunidade espera: documental, de atendimento de aluno, de pessoal. [...], ou seja, o pessoal burocrático da escola ainda é pequeno para efetivar essas ações (CP6).

O depoimento do coordenador expressa mais uma vez o desejo de poder realizar apenas aquilo que realmente é atribuído para seu trabalho. Embora se perceba que no

[10] O Programa Novo Mais Educação, criado pela Portaria MEC nº 1.144/2016 e regido pela Resolução FNDE nº 17/2017, é uma estratégia do Ministério da Educação que tem como objetivo melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes, otimizando o tempo de permanência dos estudantes na escola. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao. Acessado em Abril de 2018.

cotidiano escolar, no envolvimento de ações desenvolvidas pela escola, ele precisa exercer diversas atribuições para não atrapalhar o andamento da rotina escolar. A este respeito Geglio (2003) esclarece que:

> O coordenador pedagógico em determinados momentos é compelido a responder por necessidades do contexto escolar que não são de sua responsabilidade. São questões que, embora façam parte da dinâmica da escola, não podem ser consideradas inerentes à sua função. Estas atividades são aquelas de caráter técnico-burocrático, que dizem respeito à função do professor em sala de aula e ao funcionamento da instituição escolar, e em relação às quais o coordenador pedagógico se vê na contingencia de auxiliar o professor, ou, até, de realiza-las por ele, como: correção de diários de classe, relatórios de acompanhamento da evolução dos alunos, registro de ocorrências imprevistas em salsa de aula, documentos e avaliação e de notas de rendimento, aulas complementares de reforço e recuperação, reposição de aulas (GEGLIO, 2003, p. 115-116).

Sobre ter que desempenhar atividades que não é de sua responsabilidade o CP6 acrescenta ainda que o coordenador pedagógico ou o coordenador de ensino sabe as suas funções, mas muitas vezes ele tem que fazer outras porque se não à escola não anda. Segundo ele não é culpa do gestor da escola, porque o diretor participa de reuniões, realiza compras, resolve diversos problemas financeiros que necessitam que ele fique fora da escola. E quando o gestor sai quem fica responsável por tudo na escola é o coordenador pedagógico.

Identificamos no depoimento do coordenador indicações de que embora ele reconheça as suas atribuições ele acaba realizando atividades de outros profissionais, como ele mesmo afirmou, do próprio de diretor da escola. Sobre essa discussão, Placco; Souza; Almeida (2016) esclarecem que o atendimento pelo CP às demandas do diretor pode ser explicado por duas circunstâncias: o fato de ter sido, muitas vezes convidado pelo diretor para a função estabelece uma relação de gratidão e subserviência para corresponder à confiança nele depositada; as exigências do sistema exercem controle sobre o diretor e ele as repassa ao CP (PLACCO; SOUZA; ALMEIDA, 2016, p.14).

Outro condicionante identificado nos relatos dos coordenadores pedagógicos é com relação à necessidade de uma formação continuada específica para o exercício do seu trabalho. O depoimento da CP3 mostra claramente essa questão quando ela afirma que durante esses anos de coordenação ela não se lembra de ter participado de nenhuma formação voltada especificamente para essa área de coordenação. As formações que ela participou são mais voltadas para explicar as atribuições do coordenador, do gestor, etc. Ressalta, portanto que uma das grandes problemáticas do coordenador hoje é com a demanda de trabalho que é muito grande, ela acaba se sobrecarregando e nem faz uma coisa nem outra, deixando o pedagógico de lado. Afirma que essa tem sido uma dificuldade com certeza.

A coordenadora nos indica um dado preocupante tendo em vista que a formação continuada do coordenador é fundamental para o desenvolvimento de práticas pedagógicas junto aos professores, uma vez que ele é o mediador na organização do trabalho pedagógico da escola, portanto necessitam de preparação, atualização e conhecimento da sua área de atuação. A este respeito Libâneo (2002) compreende que:

> A retomada da formação específica para atividades de organização/gestão e coordenação pedagógica das escolas é uma necessidade improrrogável dos sistemas de ensino. [...] O coordenador pedagógico é um profissional imprescindível para assegurar nas escolas a integração e articulação do trabalho pedagógico-didático: a formação e acompanhamento da execução do projeto pedagógico-curricular, a organização curricular, a orientação metodológica, a assistência pedagógico-didática aos professores na sala de aula numa relação interativa e compartilhada com os professores e alunos, colaboração nas práticas de reflexão e investigação, diagnóstico e atendimento das necessidades ligadas ao ensino e à aprendizagem dos alunos em conjunto com o professor, atividades de formação continuada, práticas de avaliação da aprendizagem. Para tantas, e imprescindíveis tarefas, faz necessária uma formação específica, é pra isso que se propõe um curso de pedagogia ou estudos pedagógicos (LIBÂNEO, 2002, p. 74).

Diante do que foi dito pela CP3 que a falta de formação específica atrapalha o desenvolvimento do seu trabalho no interior da escola, o autor nos esclarece que é necessário, portanto, nas escolas a retomada de uma formação em pedagogia ou estudos pedagógicos que possibilite a esse profissional conseguir um aprofundamento teórico capaz de melhorar sua prática pedagógica junto aos professores.

De acordo com Clemente (2005, p. 63) "a falta que um trabalho de formação faz para o coordenador também é fator que interfere em sua prática". Cada vez mais fica explicitada a necessidade de os profissionais se aprofundarem e estudarem para desenvolver um trabalho consciente e responsável. Constata-se, no entanto, que a formação continuada deles está dependendo muito mais de uma mobilização pessoal do que de um investimento por parte das escolas (CLEMENTI, 2005, p. 63).

O depoimento da CP3 revela essa questão quando afirma que o coordenador necessita de formação; na verdade, toda área precisa de formação, de atualização. De acordo com a coordenadora, esse foi um ano em que a secretaria atuou muito nessa área de formação voltada para os professores. Então o coordenador se vira como pode, lê uma revista, uma reportagem, lê alguma coisa, até porque, no formato que é o ensino, o coordenador precisa estudar constantemente.

A coordenadora dá indicações de que no sistema municipal de ensino de Cruzeiro do Sul, não existe um investimento por parte do poder público em formações continuadas específicas para o coordenador pedagógico, evidenciando a necessidade de uma busca pessoal

que mobiliza esse profissional na tentativa de melhorar sua prática e desenvolver de forma satisfatória seu trabalho. Os depoimentos a seguir mostram esse posicionamento:

> [...] o ensino é uma busca constante, e a cada dia você tem que está buscando novas leituras, novos conhecimentos, para que você possa se fundamentar, se atualizar. Então o coordenador precisa se reciclar com certeza a cada ano, tem que buscar novas formações, novas leituras que enriqueça o seu trabalho (CP5).

> Formação é sempre bom, é algo novo pra quem quer aprender, evoluir [...]. Eu participei de muitas formações e participo até hoje, porque as formações são de fundamental importância, e o conhecimento é dinâmico, ele não para, você tem que está se atualizando sempre, e evoluindo cada vez mais, portanto toda formação é bem-vinda (CP6).

O que se destaca nesses relatos é uma busca pessoal constante desses profissionais que possibilite construir conhecimentos, habilidades e competências indispensáveis para o desenvolvimento do seu trabalho. No entanto, para Domingues (2014, p. 47) ainda que exista um forte envolvimento pessoal, é possível que este esforço não produza nem o conhecimento necessário, nem a força para lutar contra as dificuldades que geram insatisfação, uma delas pode ser a ausência de uma formação que considere as necessidades do coordenador. O depoimento a seguir revela claramente as dificuldades que o CP1 vivenciou no início da carreira:

> O coordenador pedagógico precisa de uma formação específica sim, porque eu tive muita dificuldade, não digo no primeiro ano, mas nos primeiros meses, é muita informação, muita coisa pra dar conta, muita cobrança. A parte da minha formação inicial foi mais específica para a sala de aula, para lidar com os alunos, e não pra lidar com todos os alunos da escola e todos os professores [...] (CP1).

Embora o relato da coordenadora mostre que a formação inicial não dá conta de resolver todas as problemáticas que surgem no interior da escola, sendo necessária uma formação específica para exercer a função, acreditamos que é no enfrentamento dessas dificuldades a partir das experiências e vivências que o coordenador pedagógico adquire no início da profissão que vão interferir de forma positiva no desenvolvimento do seu trabalho.

Ratificando essa discussão, Domingues (2014) esclarece que os coordenadores utilizam-se, inicialmente, das suas experiências na formação inicial, quando essas formações foram significativas, da vivência como professores, da experiência de outros coordenadores pedagógicos e de cursos de formação contínua, alguns oferecidos pelo sistema e outros produto da busca pessoal de cada profissional como referência para sua atuação profissional (DOMINGUES, 2014, p. 38). Os relatos a seguir confirmam essa ideia:

> Com certeza a minha experiência na docência foi crucial para o desenvolvimento desse trabalho pedagógico, porque o que mais orientou minha prática foi [...] olhar

> para minha prática de professora pensar nesse coordenador que eu gostaria de ter para me auxiliar e a partir daí formar, propor, traçar objetivos (CP3).
>
> Eu tenho que agradecer muito a minha ex-coordenadora, pois é uma mulher que eu admiro bastante, uma pessoa integra que me ensinou, que cobrava mais dava o suporte, hoje quando eu cobro dos meus professores eu me espelho nela (CP5).
>
> [...] é muito bom quando você passa a coordenar alguém já tendo essa experiência anterior, porque eu já estive lá, já sei como acontece e posso orientar da forma como aprendi com outros coordenadores que já fizeram um trabalho de coordenação com a minha pessoa (CP6).

De acordo com Pinto (2016, p. 39) essa dimensão pessoal (subjetiva), [...], também é válida para entender a formação e a atuação do coordenador pedagógico. Entende-se que em sua trajetória profissional ele já tenha passado pela experiência docente, o que contribuiria na sua atuação como coordenador, no sentido de ter clareza dessas três dimensões (institucional, da unidade escolar e a pessoal) que demarcam a prática pedagógica, tanto sua quanto dos professores. Ou seja, a CP deve ter clareza do movimento imbricado dessas três dimensões que demarcam a prática docente em contexto para promover avanços no trabalho coletivo junto aos professores, assim como identificar os limites impostos nos diferentes contextos escolares (PINTO, 2016, p. 39).

Portanto, os depoimentos indicam que as vivências em outras funções, as trocas de experiências, a busca pessoal e a participação em formações continuadas contribuem significativamente para a construção da identidade profissional do coordenador pedagógico. Diante dessa perspectiva, Clemente (2005) compreende que cabe ao próprio coordenador, também (re) valorizar sua função, vendo-se como um profissional que tem um compromisso político com a instituição e com a sociedade e não pode se isentar, acomodando-se diante das dificuldades impostas pelos sistemas. Mas segundo o autor, isso só será possível se, em sua formação específica, inicial ou continuada, ele puder desenvolver a consciência de sua função, para que, tendo clareza dela, valorize-a e saiba quando e como intervir (CLEMENTE, 2005, p. 65).

Outro condicionante identificado nos depoimentos dos sujeitos da pesquisa é com relação às inúmeras atribuições que o coordenador pedagógico precisa desempenhar no interior da escola, tomando boa parte do seu tempo que deveria ser destinado ao planejamento de ações pedagógicas junto aos seus professores. O relato da CP3 confirma essa questão quando ela afirma que uma das dificuldades de ser coordenador é que no contexto da escola é impossível cumprir a rotina com ações que são estritamente pedagógicas, porque sempre surgem necessidades que ela precisa resolver. Os depoimentos a seguir revelam o posicionamento de outros coordenadores sobre essa questão:

> A minha rotina é bem dinâmica, eu tenho uma agenda onde eu controlo minhas atividades [...]. Mesmo assim, às vezes eu faço coisas que não e meu trabalho, como de secretário financeiro, cuidando da administração da escola, ir à rua fazer compras, ou seja, eu acabo fazendo tudo [...]. Outra dificuldade é porque eu não tenho tempo de estar estudando, pesquisando, vendo um método melhor de estar ajudando aquele aluno que não aprende ou está acompanhando a família [...] (CP2).

> Então no dia a dia você tem toda uma rotina cheia, não é uma coisa fácil. Se algum aluno passa mal você tem que ter aquele cuidado, conversa com o aluno ou vai até mesmo ligar para os pais, não é minha função mais a gente tenta se ajudar dessa maneira [...] (CP5).

> Também é você fazer um trabalho social que muitas vezes vai além da sala de aula, você também ajuda muitas famílias, você faz ações, visitações, monta cestas básicas, entrega, faz ações sociais que vão além das ações da escola (CP6).

Sobre essa questão, Torres (2001) esclarece que, comumente, os coordenadores pedagógicos apontam que as expectativas em relação ao seu desempenho, a falta de tempo, as inúmeras demandas do cotidiano e mesmo a falta de clareza em relação ao seu papel acabam por contribuir para que suas preocupações se centrem mais na modificação urgente de situações, na rápida resolução de problemas e na prestação imediata de serviços (TORRES, 2001, p. 49). A partir dessa perspectiva, outro ponto que tem preocupado a CP3 é com relação a essa demanda de trabalho:

> Uma das dificuldades de ser coordenador pedagógico é sem dúvida essa demanda de trabalho, porque aqui na escola são sete turmas funcionando no turno da manhã e da tarde do 1º ao 5º ano, ou seja, são sete planejamentos para olhar um por um, se os objetivos estão coerentes com as atividades, se as atividades vão de encontro com a demanda dos alunos com as necessidades daquela turma específica, olhar um planejamento com esses critérios é dispor de tempo, pensar em retirada das atividades, substituições de atividades de propor outras é disposição de tempo, porque se você vai substituir você tem que trocar por alguma coisa que é melhor, e você precisa conversar com o professor pra dizer por que aquilo é melhor. Tem a correção de provas que os professores fazem, são sete turmas, vem às disciplinas, ciências, matemática, português, história, geografia, você tem que olhar cada prova, e ainda tem que ver se os professores elaboraram de acordo com os conteúdos que eles realmente trabalharam, porque pelo incrível que pareça ainda acontecer de ter coisas que não estava no planejamento, no plano de curso, então você precisa intervir, você vai corrigir todas as avaliações de todas as turmas, dá a devolutiva para o professor, e imprimir as avaliações. Vem às observações de sala, que você precisa estar atento se o professor está realmente colocando em prática aquilo ali observado na aula, dá a devolutiva para o professor. Dentro disso, todo mês você tem que preparar um grupo de estudo, tem que preparar um planejamento pedagógico pra trabalhar com o professor, esse deveria se o grande foco que todas as ações do tempo estivessem voltadas pra isso, mais não é assim que acontece, isso realmente é uma dificuldade (CP3).

Com relação a essa demanda de trabalho identificada no depoimento da coordenadora, Pinto (2016, p. 33) esclarece que a dimensão institucional estabelece as condições de trabalho do coordenador pedagógico e do professor: o número de turmas sob sua responsabilidade, o

seu regime de trabalho, a remuneração compatível às suas atividades profissionais, a carga horária do trabalho coletivo para que ele possa reunir-se com os demais colegas, etc.[...].

No entanto, percebemos claramente no depoimento da coordenadora que ela precisa dar conta de diversas demandas na escola, porque como já mencionado anteriormente, essas instituições não possuem coordenador de ensino, pois tem um número pequeno de alunos; assim, as ações que eram de responsabilidade desse coordenador devem ser realizadas também pelo coordenador pedagógico. Além disso, esse profissional possui uma dupla jornada de trabalho, portanto precisa dar conta de toda a parte pedagógica da escola, além de resolver as diversas problemáticas que vão surgindo no decorrer da aula.

Ainda com relação a essas várias atribuições do coordenador, Geglio (2003) ressalta que "[...] o coordenador pedagógico se vê efetuando múltiplas tarefas que, obviamente, não lhe dizem respeito. São ações que, do ponto de vista das atribuições do cargo que ocupa, podem ser caracterizadas como **desvio de função**". Ainda segundo esse autor, também é possível apontar atividades que não são de sua competência, como: preencher diários e tarjetas de notas e faltas, servir merenda aos alunos, responsabilizar-se pela entrada e saída de alunos (GEGLIO, 2003, p. 115). Os relatos a seguir evidenciam essa responsabilidade do coordenador pela entrada e saída de alunos:

> Primeira coisa quando eu chego à escola é abrir o portão e colocar os meninos para dentro. Fico monitorando para eles não correrem, porque nós temos muitas colunas e eles não sabem andar, eles só sabem correr, fico orientando para ir ao banheiro e tomar água. Dez pra onze toco o sinal e fico no portão até sair o último menino. Entrego os meninos, e quando eu não estou, está o coordenador administrativo ou o diretor. Tem dias que os pais esquecem os filhos na escola, e esquecem que eu também tenho filho, então às vezes já são onze e vinte da manhã e meu filho ainda está me esperando na escola, mas ainda tem aluno para entregar, aí o que eu faço? Sou mãe ou profissional? (CP1).

> Sobre essa questão de abrir ou fechar a escola aqui nós somos três, o coordenador pedagógico, o administrativo, e o diretor. Tem uma semana que é minha uma semana que é delas, a gente reveza. Na semana temos que chegar seis e meia da manhã, à rotina já começa a partir daí. Eu abro a escola, as salas, os banheiros, e verifico se os meninos não estão fazendo o que não deve, como pulando o murro, ou brigando que acontece muito [...]. No final da aula a entrega não é uma prática definida como o abrir, o entregar acontece de forma esporádica de acordo com a necessidade. No primeiro mês de aula vai todo mundo, porque tem alunos que pegam ônibus [...]. O ônibus passa duas vezes e a gente precisa está orientando, já aconteceram várias vezes de alguns alunos ficarem nesse início, e a gente tem que deixar em casa, porque não deixa de ser uma responsabilidade nossa apesar de já ter terminado o expediente da escola. Além disso, nós não vamos deixar a criança ir para casa sozinha (CP3).

Os depoimentos das coordenadoras dão indicações de que embora elas compreendam que não é sua função cuidar da entrada e saída de alunos, elas acreditam que é de

responsabilidade de todos da escola cuidar da segurança das crianças, portanto, acabam tomando para si essa responsabilidade também. Sobre essa questão Geglio (2003, p. 116) ressalta que "não podemos concordar com essas ações, alheias à função do coordenador pedagógico, [...] de modo a se constituir em parte do seu trabalho, o que, consequentemente, resultará na redução do seu tempo destinado às atividades diretamente ligadas à sua função".

Outro condicionante que tem interferido no trabalho dos coordenadores pedagógicos é a transferência da responsabilidade da educação pela família para a escola. Os depoimentos a seguir deixam evidente que uma das principais dificuldades na escola hoje é a falta de apoio da família:

> Acredito que minha maior dificuldade é com a relação à comunicação com a família, porque quando o aluno falta mais de três vezes, eu ligo para os pais e eles dão desculpa. Para tentar superar essa problemática, a escola uma vez por mês faz reuniões, conscientizações, tenta fazer com que eles compreendam que o filho é mais importante, assim convidamos os responsáveis pelas crianças e vêm cinco ou seis pais, o resto não vem, é aquela dificuldade (CP1).

> [...] infelizmente a família hoje coloca o aluno na escola e deixa a escola responsável por todas as ações em torno dos seus filhos, ações como: educação, saúde, segurança, tudo a escola tem que se propor para com aquele aluno, porque os pais não querem mais se responsabilizar pelos seus filhos. Quando têm determinadas problemáticas você convoca os pais, muitas vezes eles não aparecem nas reuniões bimestrais, nem se quer para receber a nota do filho e verificar como ele está. Então uma das principais problemáticas é essa, porque essa falta de apoio familiar ocasiona muita coisa [...] (CP6).

No entanto, verificamos nos depoimentos dos coordenadores que eles reclamam dessa falta de apoia da família, da transferência de responsabilidades dos pais para a escola relacionada, por exemplo, a princípios, a valores, a comportamentos, que comumente deveriam ser ensinados no convívio familiar. Portanto, atualmente a escola tem que resolver problemas sociais que não são de sua responsabilidade, e diante dessa questão, os coordenadores pedagógicos se sentem sobrecarregados, por terem que dedicar parte do seu tempo a solucionar essas problemáticas que surgem no interior da escola, ocasionadas principalmente pela falta de apoio da família no processo educativo dos seus filhos.

De acordo com o CP6, outro condicionante que interfere no trabalho do coordenador pedagógico, além do apoio dos pais no acompanhamento escolar dos filhos, é com relação à rotatividade de professores provisórios:

> Quando eu recebo um professor que vai lecionar pela primeira vez, eu como coordenador pedagógico planejo junto com ele, porque o primeiro ano é de aprendizado, e quando o professor está ficando bom, está evoluindo, está se transformando professor, o final do ano chega, e o ano que vem ele não retorna pra tua escola, ou seja, eu passei o ano todinho trabalhando com cinco ou seis professores provisórios, atualizando, transmitindo as experiências, fazendo com que

> ele evoluísse como professor chega o final do ano e eles vão embora. No ano seguinte recebemos novos professores, e boa parte deles nunca entrou numa sala de aula, começa tudo de novo, e você fica fazendo o mesmo trabalho num círculo vicioso. Acredito que a rotatividade de professores é uma das problemáticas serias que nós temos nessa escola, porque o primário é composto cem por cento por professores provisórios (CP6).

O depoimento do coordenador mostra uma situação muito preocupante, tendo em vista que estamos nos referindo ao Fundamental I que é a base do ensino, e por ser a base do ensino deveria ser tratado com maior respeito pelos nossos governantes. Portanto, necessitam investir mais na formação inicial e continuada desses profissionais, em melhores condições de trabalho e acima de tudo em uma remuneração salarial digna que garanta a permanência desses profissionais na escola. O CP6 dá indicações de como solucionar essa problemática:

> Acredito que se faz necessário um concurso que os professores fiquem pelo menos três ou quatro anos na escola, só assim o ensino vai melhorar, porque não tem com o ensino melhorar numa escola em que o professor fica só um ano e no ano seguinte já são outros professores, até ele se adaptar aquela realidade da escola acabou o ano letivo (CP6).

Essa problemática identificada pelo coordenador pode até parecer específica da sua escola, mas não é, porque todos os coordenadores entrevistados deram indicações de que a rede municipal de ensino de Cruzeiro do Sul possui um grande número de professores provisórios, e há vários anos não tem realizado concurso efetivo que garanta a esses profissionais, de certo forma, uma estabilidade profissional, permanecendo por um bom período de tempo apenas numa escola, sem ter que ser submetidos a essa rotatividade, tendo que a cada ano se adaptar a uma nova escola, a uma nova realidade.

Portanto, acreditamos que esses condicionantes identificados nos depoimentos dos coordenadores pedagógicos, como por exemplo: a realização do trabalho burocrático da escola; a falta de formação continuada específica para exercer a função; as inúmeras atribuições que o coordenador pedagógico precisa desempenhar no interior da escola; a transferência da responsabilidade da educação pela família para a escola; e a rotatividade de professores provisórios evidenciam traços da pedagogia da exclusão, porque no cotidiano escolar, embora esses profissionais saibam das suas atribuições, eles acabam não conseguindo desempenhar como deveriam, ou como gostariam, exatamente por conta desses fatores que interferem no desenvolvimento do trabalho pedagógico na escola.

Além disso, acreditamos também que isso ocorre principalmente pelas condições do seu ambiente de trabalho, pois na maioria das vezes a escola não dispõe de profissionais

próprios para desempenhar cada tarefa, obrigando os coordenadores a fazer para garantir o bom funcionamento do todo. Diante dessa compreensão, Pinto (2016) ressalta que:

> O coordenador não tem um espaço definido de trabalho, a própria escola o compreende como um "faz-tudo" que fica à disposição dos diretores e dos professores, exercendo funções alheias ao papel prescrito. Por mais que esse profissional se esforce para atender às diversas demandas de trabalho pedagógico, pouco contribui para um processo educacional transformador (PINTO, 2016, p. 115).

Deste modo, é nesse contexto de desafios e contradições, principalmente de desvios de atribuições, que o trabalho do coordenador pedagógico do Ensino Fundamental I da rede Municipal de Cruzeiro Sul vai se constituindo. É necessário, portanto, uma política de valorização desse profissional, que auxilie no desenvolvimento da sua formação, proporcionando assim a compreensão da sua verdadeira atribuição no processo de organização do trabalho pedagógico da escola.

3.4 Para que serve a escola na visão dos sujeitos da pesquisa

Esta seção tem por objetivo analisar as entrevistas realizadas com os sujeitos da pesquisa, identificando nos seus depoimentos a percepção que eles têm sobre "a função da escola". De acordo com Saviani (2005) "a escola tem uma função especificamente educativa, propriamente pedagógica, ligada à questão do conhecimento". Como afirma esse autor, é preciso, ampliar a importância da escola e reorganizar o trabalho educativo, levando em conta o problema do saber sistematizado, a partir do qual se define a especificidade da educação escolar (SAVIANI, 2005, p. 98). Portanto, diante dessa concepção de educação apresentada pelo autor, os depoimentos a seguir revelam a compreensão dos sujeitos da pesquisa sobre essa categoria.

De acordo com a CP1, a função da escola é educar a criança para o mundo letrado. No entanto, segundo ela a escola hoje está assumindo o papel de ensinar as regras básicas de comportamento, de atitudes para o aluno. A escola está ensinando mais os processos atitudinais do que os procedimentais, de conteúdos básicos. Ressalta ainda que hoje na escola o professor está assumindo várias funções de mãe, pai, médico, psicólogo, e o papel dele de ensinar a criança a ler, alfabetizar mesmo, está ficando de lado. Afirma ainda que a maioria das mudanças que ocorreram na educação está distorcendo o papel da escola. A partir dessa perspectiva de educação destacada pela coordenadora, os depoimentos a seguir também

revelam essa preocupação de que atualmente a escola parece já não saber mais qual é a sua verdadeira função:

> No contexto atual a função da escola não é simplesmente transmitir o conhecimento, a escola vai além, ela faz o papel de pai, de mãe, de psicólogo, de médico, ou seja, os responsáveis pelos alunos jogam muita responsabilidade para a escola, isso acaba prejudicando o processo de ensino-aprendizagem, porque nós tentamos suprir todas as necessidades das crianças, contudo acabamos deixando sempre a desejar num ponto ou no outro devido a essa sobrecarga de trabalho depositada na escola (CP5).

Ainda sobre essa questão, o CP6 ressalta que hoje a escola não desenvolve só aqueles conteúdos curriculares, mas realiza ações de saúde, com relação à segurança e muitas outras. Portanto, identificamos nos depoimentos dos coordenadores que essa transferência de responsabilidades da família para a escola tem descaracterizado sua verdadeira finalidade e sobrecarregado ainda mais professores e coordenadores, que diante de tantas atribuições que já necessitam desempenhar no interior da escola, ainda precisam dar conta de resolver essas problemáticas sociais. Corroborando com essa discussão, Libâneo (2016) ressalta que:

> A escola transforma-se num lugar de proteção social para os pobres para suprir carências de saúde, de lazer, de assistência social, atendendo a ações que deveriam caber a outros setores do aparelho estatal, ou seja, as políticas para a escola ficam subordinadas às políticas sociais. O processo de ensino aprendizagem e as questões de conteúdo e método são visivelmente postos em segundo plano em face da supervalorização do papel de proteção social e cuidado. A não valorização dos conteúdos e dos processos pedagógicos pelos quais se possibilita aos alunos pobres o desenvolvimento das capacidades intelectuais pode resultar em formas de exclusão social dentro da escola, exclusão escolar antes mesmo da exclusão social na sociedade após a escola (LIBÂNEO, 2016, p. 15-16).

O autor confirma os depoimentos dos coordenadores, ao enfatizar que atualmente a escola busca suprir necessidades sociais dos alunos que deveriam ser de responsabilidade da família e do próprio estado. E a sua principal finalidade, de transmitir o conhecimento sistematizado e elaborado, acaba ficando em segundo plano, tendo em vista que a escola precisa primeiramente suprir as carências dos alunos. Sobre essa questão Libâneo (2012, p. 5) citando Torres (2001) ressalta que:

> [...] perdeu-se, em algum lugar, o sentido "pedagógico" da escola, pois, [...] as necessidades básicas de aprendizagem transformaram-se num "pacote restrito e elementar de destrezas úteis para a sobrevivência e para as necessidades imediatas e mais elementares das pessoas". Ou seja, os instrumentos essenciais de aprendizagem (domínio da leitura, da escrita, do cálculo, das noções básicas de saúde, etc.) converteram-se em "destrezas" ou habilidades para a sobrevivência social, bem próximas da ideia de que o papel da escola é prover conhecimentos ligados à realidade imediata do aluno, utilizáveis na vida prática, sem vínculos com formas superiores de pensamento (LIBÂNEO, 2012, p. 5).

Mas porque será que a escola está tomando para si tamanha responsabilidade? Acreditamos que essa questão está intimamente relacionada ao modo de organização da sociedade capitalista, ou seja, o governo não está dando conta de garantir a todos os cidadãos um padrão mínimo de vida, com saúde, moradia, saneamento básico, etc. Contudo, por meio de dispositivos legais o estado garante o ensino e ao mesmo tempo obriga as famílias a matricular todas as crianças na escola, consequentemente os cuidados e a proteção que a família não pode dar aos filhos se tornam de sua responsabilidade, no sentido de manter a permanência dessas crianças na escola. Diante dessa perspectiva Torres (2017) afirma que:

> [...] a real libertação do indivíduo, ou seja, a emancipação humana só pode ser consolidada a partir do momento em que a humanidade tenha resolvido seus problemas mais básicos, como comer, vestir e morar. Pois, o primeiro ato histórico é a produção dos meios para satisfazer essas necessidades, [...]. Assim, para efetivar uma educação com vistas à formação integral do ser humano é preciso exterminar a fome e a falta de habitação, por exemplo, o que é impossível com a manutenção do modo de produção capitalista alicerçado na concentração de capital e na exploração do trabalho (TORRES, 2017, p. 1275).

O relato da CP3 ressalta que a escola não tem exclusivamente uma função; a escola tem várias funções e ela acredita que a maior delas é fazer com que o aluno possa se ver como um indivíduo transformador da realidade que ele atua, é fazer com que esse aluno consiga pensar, ter opinião própria. Segundo ela, esse deve ser o principal e maior objetivo da escola, acredita, portanto, que é o trabalho que o professor faz dentro da sala de aula que vai fazer com que isso aconteça. Ainda com relação a essa função transformadora da escola a coordenadora ressalta que:

> A escola tem um papel crucial, tanto para propor mudanças sociais que nós tanto necessitamos, como para a vida do próprio indivíduo, de ter esse reconhecimento de que eu posso que eu não sou um ser passivo, e sim um ser de transformação por meio do conhecimento que eu adquiro no meio com os outros e com o professor na sala de aula. Se eu consigo me reconhecer como esse sujeito de transformação social, que posso propor mudanças no meio da minha casa, da minha família, do meu bairro no intuito de melhorar essa sociedade em que vivemos com certeza a escola terá cumprido o seu papel. **Acredito que a escola é esse elo de transformação!** (CP3)

Identificamos claramente no depoimento dessa coordenadora, características de uma educação emancipadora, em que o indivíduo por meio da educação se apropria de instrumentos teóricos e práticos que podem garantir o seu pleno desenvolvimento, sua evolução e a ampliação da sua capacidade de decisão e de solucionar eventuais problemas que possam surgir na sua vida. Sobre essa finalidade emancipadora da educação Severino (2001) compreende que:

> [...] a educação identifica-se com o processo do conhecimento e o exercício da consciência. Educar-se é apreender-se e se construir cada vez mais como sujeito. [...] a educação é aprendizagem e vivência da cultura simbólica, é experiência de auto-realização. Ela deve ser processo intencional de personalização. [...] a educação é investimento na consolidação do sujeito autônomo e dotado de vontade. Não cabe á educação "fazer" pessoas, mas despertá-las para sua autonomia mediante os recursos da cultura. [...] a educação promove o desenvolvimento da gama de sensibilidades especificamente subjetivas: lógica, ética, estética etc. (SEVERINO, 2001, p. 80).

Ainda com relação a essa finalidade transformadora da educação, o CP6 compreende que o papel da escola é formar aquele aluno crítico, ativo perante a sociedade, com capacidade de agir, de efetivar transformações. Contudo, ele ressalta que vê a escola lutar para formar esse cidadão, mas muitas vezes a própria elite dominante não se interessa pela formação desse indivíduo. Para esse coordenador, existe um paradoxo nessa situação, porque a escola quer formar esse aluno crítico, mas em contrapartida as formas de trabalho que vêm dos superiores não condizem com a formação desse aluno. Acredita que a escola quer formar, mas a própria elite pensante da questão educacional de certa forma não almeja isso. **Quer dizer, no discurso almejam, mas na prática não!**

Localizamos no depoimento desse coordenador uma visão próxima do que compreendemos ser a finalidade da escola. Contudo, na mesma fala o coordenador observa que a escola sofre as determinações das políticas educacionais estabelecidas pela elite da educação, que se manifesta através das orientações curriculares. Ao mesmo tempo Saviani (1987, p. 68) a partir da pedagogia revolucionária, acredita na função transformadora da educação por meio de uma concepção crítica. Como afirma o autor, essa pedagogia entende a educação como elemento secundário e determinado pelas relações sociais mais amplas; no entanto, ela se relaciona dialeticamente com a sociedade. Explica que ainda que a educação seja secundária, nem por isso ela deixa de ser instrumento importante e por vezes decisivo no processo de transformação da sociedade. Compreendemos, portanto, que existe uma relação de reciprocidade entre a sociedade e a escola, ou seja, a escola sofre tanto as interferências da sociedade, como ela também interfere nas relações dos sujeitos sociais.

Acreditamos ainda que o depoimento desse coordenador dá indicações de características da pedagogia da exclusão, quando a própria LDB 9394/96 garante que todos têm direitos iguais à educação, embora nós saibamos que na prática não é bem assim que funciona, porque existe uma distância muito grande entre o discurso e a realidade, e esse coordenador nos revelou isso ao relatar que a escola luta pra formar esse aluno crítico, porém as políticas educacionais privilegiam interesses de uns e de outros não. Existe na verdade uma contradição dentro da escola, porque ao mesmo tempo em que ela inclui, ela também

causa a exclusão, principalmente dos alunos que não conseguem se adequar aos padrões sociais impostos pela sociedade. Sobre essa contradição existente na escola, Frigotto (2010) compreende que:

> A escola é uma instituição social que, mediante sua prática no campo do conhecimento, valores, atitudes e mesmo por sua desqualificação, articula determinados interesses e desarticula outros. É exatamente nessa contradição, existente no seu interior, que estão presentes os germes da mudança, [...]. Portanto, pensar a função social da escola, implica repensar o seu próprio papel, sua organização e o papel dos atores que a compõem, visando inseri-la em um projeto de transformação social mais amplo (FRIGOTTO, 2010, p. 166).

Em outro momento, o CP6 afirma que o objetivo da escola é ver as crianças evoluindo intelectualmente e conseguindo chegar a patamares que às vezes eles nem imaginavam que iam conseguir. Ressalta que é gratificante ensinar o aluno e ver que ele conseguiu passar no vestibular[11], e se formar. Portanto, acredita que o objetivo da escola é auxiliar nesse processo de ensino e aprendizagem, fazendo com que os alunos, por meio dos estudos, consigam chegar ao patamar de vida social que eles sempre almejaram. Identificamos no depoimento do coordenador uma concepção de emancipação humana, que segundo Saviani (2005) se dá por meio da educação e da apropriação da cultura clássica:

> A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. As atividades da escola básica devem organizar-se a partir dessa questão. [...] Ora, o saber sistematizado, a cultura erudita, é uma cultura letrada. [...] Está aí o conteúdo fundamental da escola elementar: ler, escrever, contar, os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais (história e geografia humanas). [...] Ora o clássico na escola é a transmissão-assimilação do saber sistematizado. Este é o fim a atingir (SAVIANI, 2005, p. 14-15).

[11] Compreendemos que ter como critério a aprovação dos alunos no vestibular não deveria ser a melhor alternativa para avaliar o resultado do trabalho de um coordenador pedagógico, desse modo não seria necessário primar por conteúdos científicos conceituais para promover a igualdade, também não seria necessário pensar numa base comum de formação se o critério para avaliar o sucesso do trabalho pedagógico é a quantidade de estudantes que foram aprovados para ingressar na universidade, ou seja, se o objetivo é passar no vestibular. Esse critério é um ideal muito pobre para o ensino médio, porque nem todos os estudantes gostariam de ingressar na universidade, esses na maioria das vezes são excluídos da sociedade porque possuem escolhas diferentes. O ideal seria se a nossa sociedade fosse totalmente letrada e formada em nível de terceiro grau, mas não são todas as pessoas que estão dispostas a investir boa parte da sua vida com estudos, contudo devemos respeitar aquelas que assim o fazem. Acreditamos que para ter uma sociedade melhor não é necessário que todo mundo tenha formação superior, pois uma sociedade melhor, mais justa e igualitária depende disso, mas também depende de valores, de ética e de um conjunto de outras questões sociais, inclusive de um novo sistema produtivo que possibilite a inclusão de todos os indivíduos independente da classe social a qual ele pertence.

Com relação a essa finalidade clássica da escola, o depoimento da CP4 indica que a função da escola é priorizar a aprendizagem dos alunos para que eles saiam da escola alfabetizados, principalmente no primeiro, segundo e terceiro ano, que já devem saber ler e escrever. Afirmando essa discussão, a CP3 afirma que a matemática e o português tem sido uma área constante de dificuldade dos alunos dentro da escola, principalmente o português, porque como ela afirma infelizmente a escola ainda não tem dado conta de alfabetizar os alunos até o terceiro ano como deve ser.

Os relatos das coordenadoras evidenciam que na sociedade atual a finalidade clássica da escola conforme nos explica Saviani (2005) de ensinar a ler, a escrever e a contar na idade certa sofreram algumas alterações, além disso, parece que a escola também já não consegue mais cumprir com a finalidade de ensinar aos alunos os diferentes conhecimentos elaborados historicamente pelo homem. Como afirma Pinto (2016, p. 25) "no que se refere ao papel da escola na sociedade contemporânea [...] é desenvolver nos alunos da educação básica, o pensar metódico, pela atividade mental intensa de compreender, memorizar, comparar, organizar, analisar e relacionar conhecimentos de diferentes tipos e procedências".

Contudo, o relato da CP5 sobre essa questão indica uma preocupação, pois como ela nos esclarece as formações continuadas que a SEMED oferece aos professores geralmente é no contexto da leitura, da escrita, da matemática, porque essa é uma grande deficiência dos alunos. Além disso, eles enfatizam muito o português e a matemática porque as provinhas externas são apenas nessas duas áreas de formação e acabam deixando as outras disciplinas a desejar. No entanto, além desses conhecimentos já mencionados no relato das coordenadoras, como afirma Libâneo (2013), é necessário que a escola aposte num currículo baseado no conhecimento crítico que incorpore as práticas socioculturais e introduza a diversidade cultural nos conteúdos:

> A visão de escola centrada na formação cultural e científica realça a universalidade da cultura escolar de modo que à escola cabe transmitir, a todos, os saberes públicos que apresentam um valor, independentemente de circunstâncias e interesses particulares, em razão do direito universal ao conhecimento. Por outro lado, como a escola lida com sujeitos diferentes, cabe considerar no ensino a diversidade cultural, a coexistência das diferenças, a interação entre indivíduos de diferentes identidades culturais (LIBÂNEO, 2013, p. 66).

Contudo, os depoimentos das coordenadoras dão indicações de que ocorre uma interferência das políticas educacionais dentro da escola, alterando o currículo escolar e consequentemente as práticas dos professores em sala de aula, e, portanto, descaracterizando a verdadeira finalidade da educação, porque à medida que se prioriza o ensino apenas do

português e da matemática, acaba privando os alunos de se apropriar do conhecimento cultural e científico das outras disciplinas conforme nos esclarece Libâneo (2013), reduzindo, portanto, suas chances de ampliar a sua capacidade cognitiva, seu crescimento pessoal, ou seja, a sua emancipação humana. Assim, de acordo com Torres (2017) a educação para emancipação é o caminho para se chegar à liberdade, portanto:

> [...] o objetivo dessa educação é a superação das contradições da sociedade capitalista, voltada à plena liberdade, momento em que homem não mais será mercadoria de outro e como homem novo e total, desenvolver-se-á suas múltiplas faculdades. Portanto, educar para emancipação é uma práxis revolucionária, pois é ao mesmo tempo formar indivíduos para viver conforme sua essência, ou seja, no conjunto das relações sociais sem interferências exteriores (TORRES, 2017, p. 1274).

Localizamos ainda no depoimento do CP6 uma visão otimista com relação à finalidade da educação. Assim, o coordenador esclarece que a escola dentro da sua limitação de condições, quando tem uma equipe séria, procura fazer o seu melhor, e ele também procura dar o máximo de si em tudo que faz, mas afirma que tem ações que independem dele, que dependem de terceiros e muitas vezes esses terceiros não estão predispostos a ajudar. O coordenador vê a escola como a saída para a grande maioria das problemáticas sociais, mas acredita que para que isso aconteça às autoridades competentes têm de investir na educação, investir como um todo.

O relato do coordenador dá indicações do seu desejo de ajudar a construir uma escola melhor, embora não disponha de muitas condições materiais, mas que, a partir da união de todos da escola e dos responsáveis pelo ensino, é possível fazer com que essas mudanças aconteçam. Contudo, Torres (2017, p. 1275) explica que como a existência da classe burguesa e seu Estado representativo dependem da manutenção desse sistema [...], obviamente persistem em projetar reformas superficiais e não em mudanças estruturais. Por isso não há como esperar outro comportamento por parte desses dirigentes. Diante dessa perspectiva destacada pelo autor, concordamos com o CP6 quando ele afirma que:

> Não dar para deixar a educação em segundo plano como se faz, aliás, eu percebo que no Brasil a educação parece está em terceiro ou quarto plano, porque para as autoridades existem contextos que são mais importantes do que a educação, no entanto a educação tinha que ser primeira instância, a base de tudo. A partir do momento que a educação for colocada realmente em primeiro plano, a realidade social vai mudar, porém se não for assim, você pode dar o melhor de si, as pessoas podem se envolver ao máximo, mas **o ensino vai continuar declinando, infelizmente!** (CP6).

O relato do coordenador dá indicações de que são necessárias mudanças estruturais na educação. No entanto, tais mudanças devem iniciar pelos nossos representantes, que precisam

priorizar as questões educativas, em detrimento de outras questões sociais que podem ser solucionadas a partir da educação. Deste modo, cabe à escola desenvolver ações educativas que tenham por finalidade garantir o pleno desenvolvimento dos alunos, fundamentada a partir de uma perspectiva crítica de educação.

Concordando com essa discussão, Oliveira (2013) compreende que "a concepção de educação que está sendo preconizada fundamenta-se numa perspectiva crítica que concebe o homem na sua totalidade, como ser constituído pelo biológico, material, afetivo, estético e lúdico". Portanto, no desenvolvimento das práticas educativas, é preciso ter em mente que os sujeitos dos processos educativos são os homens e suas múltiplas e históricas necessidades (OLIVEIRA, 2013, p. 245).

Evidenciamos, portanto, nessa seção, relatos de coordenadores que possuem uma visão otimista com relação à finalidade da educação, quando em seus depoimentos ressaltam a concepção transformadora e emancipadora da escola. Identificamos também depoimentos de outros coordenadores que revelaram alguns traços da pedagogia da exclusão, quando eles atribuem à escola uma finalidade paternalista e assistencialista de suprir apenas as necessidades mais básicas dos alunos. No entanto, compreendemos que a principal finalidade da escola é garantir aos alunos, independentemente de qualquer situação social, os conhecimentos necessários que lhes possibilite desenvolver a sua capacidade crítica, seu pensamento reflexivo, sua formação social, científica e tecnológica, ou seja, que a educação possibilite aos alunos seu pleno desenvolvimento, e consequentemente a sua emancipação humana.

3.5 O trabalho coletivo como mobilizador da reflexão pedagógica

Esta seção tem por objetivo analisar as entrevistas realizadas com os sujeitos da pesquisa, identificando nos seus depoimentos a compreensão que eles têm sobre "trabalho coletivo". Neste sentido, apresentaremos a seguir os depoimentos dos sujeitos da pesquisa sobre essa categoria.

Com relação ao trabalho coletivo realizado na escola, a CP1 destaca que quando o coordenador tem a parceria com o professor, ele tem a responsabilidade de sentar com ele, fazer a troca e aprender também. Porque segundo ela tem coordenador que quer mandar no professor, e ela sempre diz para os seus professores que não funciona dessa forma, até porque

ninguém gosta de trabalhar pressionado, ela pelo menos não gosta. Então a coordenadora acredita que **o que define o trabalho pedagógico mesmo é a parceria**.

O depoimento da coordenadora dá indicações de que essa parceria entre coordenadores e professores proporciona uma troca de saberes, a partir de uma aprendizagem mútua, em que um aprende com as experiências do outro. Sobre o trabalho de parceria Orsolon (2001) ressalta que:

> [...] se constrói articuladamente entre professores e coordenação, possibilita tomada de decisões capazes de garantir o alcance das metas e a efetividade do processo para alcançá-las. O professor se compromete com seu trabalho, com o aluno, com seu contexto e consigo mesmo. Por sua vez, o coordenador tem condições de respeitar e atender aos diferentes ritmos de cada professor. Compartilhar essas experiências no pensar e no agir possibilita ao coordenador rever seu papel, historicamente dado, de supervisionar, de deter informações, para "covisionar". Nas relações com o professor, institucionalmente hierarquizadas, criam-se possibilidades efetivas de aprender junto, de complementar o olhar, de ampliar as perspectivas de atuação em sala, de maneira menos fragmentada (ORSOLON, 2001, p. 25).

Identificamos ainda no depoimento da coordenadora indicativo de que no espaço escolar não existe uma relação de hierarquia, mas sim uma troca de conhecimentos por meio da parceria e do diálogo, pois como explica Ferreira (2008, p. 182) "[...] a relação pedagógica não pode ser vista nem como relação hierárquica (como a relação entre sábios e não sábios), nem como uma relação simétrica (relação entre sujeitos, principalmente idênticos a si mesmos e entre si), mas como relação de diálogo entre seres de palavra".

Se para a coordenadora o que define o trabalho pedagógico mesmo é a parceria, então acreditamos ser necessário fazermos uma reflexão sobre o trabalho colaborativo, na tentativa de compreender como ele se desenvolve no interior da escola. Para Boavida e Ponte (2002) o trabalho colaborativo só existe numa relação em que não há diferenças hierárquicas, possibilitando a todos os elementos trabalharem numa base igualitária, com uma atitude de mútua ajuda, que permite, não só atingir os objetivos pretendidos, mas também que todos possam beneficiar com o trabalho realizado.

Corroborando com essa discussão, Lobo (2011, p. 48) acrescenta que só há verdadeira colaboração num trabalho realizado entre pares, pois todo o trabalho colaborativo tem subjacente a ideia de que todos os elementos do grupo de trabalho mantêm uma relação de igualdade no que diz respeito ao estatuto e onde a reciprocidade existe e é decisiva, pois "define o grau de envolvimento, implicação e interdependência positiva entre os sujeitos".

No entanto, para Roldão (2007) "a solidariedade e o bom relacionamento entre os elementos de um grupo, apesar de serem dimensões importantes, não são suficientes para dar uma resposta efetiva ao processo de um trabalho colaborativo". Mediante essa concepção do

autor, o depoimento da CP2 revela que na escola esse processo nem sempre ocorre de forma harmoniosa:

> O coordenador pedagógico trabalha com o ser humano, e trabalhar com o ser humano não é fácil. Todos os dias eu tenho que pisar em casca de ovos, pois às vezes uma coisa que você fala pode ofender, uma orientação sua pode não ser bem-vinda, ou então a pessoa entende de outra maneira. Quando se trata de ser humano tanto faz ser seu colega de trabalho, ser o diretor da escola ou os pais, nunca e fácil, você sempre tem que saber o que vai falar, porque se não souber pode dar um conflito e pra resolver é complicado (CP2).

Identificamos no depoimento da coordenadora indicativo de que realizar um trabalho coletivo na escola não é tarefa fácil, porque sempre vão existir professores que resistirem a novas propostas, e muitas vezes isso ocorre porque as expectativas do coordenador com relação a um determinado assunto não é a mesma que a deles, isso acaba gerando conflitos de ideias, portanto o coordenador precisa saber se posicionar diante dessas situações divergentes. Com relação a essa dificuldade de desenvolver o trabalho coletivo na escola, Bruno (2005) explica que:

> Uma das dificuldades do trabalho coletivo está no confronto de expectativas e desejos dos sujeitos envolvidos. Dificuldade que precisa de condições especiais para ser superada. [...] o exercício de confrontar as expectativas de cada um dos organizadores do projeto coletivo da escola exige a compreensão de que a explicitação do que se espera implica a publicação de um desejo, de um princípio, de uma convicção. [...] A publicação traz em si a ideia de que algo que era de uma pessoa agora é também de muitos e poderá ser transformada (BRUNO, 2005, p. 14).

Embora a CP2 tenha dito que realizar um trabalho coletivo não é fácil, em outro momento identificamos na sua fala a compreensão de que para desenvolver um trabalho coletivo na escola é importante que todo mundo se respeite. Acredita que esse respeito tem que ser mútuo, o coordenador tem que saber conversar com o professor, saber orientar e saber entender que a sua verdade não é absoluta.

O depoimento dessa coordenadora revela que durante a organização do trabalho pedagógico na escola é necessário que o coordenador mantenha um diálogo aberto com seus professores, desenvolva a capacidade de saber ouvir e busque resolver as problemáticas do ensino juntos, numa relação de reciprocidade e respeito. A este respeito, Domingues (2014, p. 116) esclarece que "o trabalho pedagógico, assim, é organizado numa dimensão coletiva e se estrutura num projeto político, que toma forma nas ações concebidas reflexivamente, no processo de elaboração de sentidos e de negociações de ideias e ações".

Com relação a essas ações desenvolvidas na escola, a CP3 compreende que têm inúmeras necessidades e demandas que surgem no contexto escolar que o coordenador não

pode dizer que não vai resolver porque não é sua responsabilidade. Segundo ela, a equipe tem que se ajudar, porque ela entende que aquilo ali também faz parte da escola e vai contribuir para o bem de todos. Ela acredita que a escola é uma equipe e deve funcionar como tal.

Evidenciamos no relato da coordenadora que embora ela compreenda que algumas dessas demandas que surgem no interior da escola não são de sua responsabilidade, ela acredita ser necessário auxiliar no desenvolvimento dessas ações, porque a escola deve ser organizada com a ajuda de todos, a partir do trabalho coletivo. Sobre essa questão, Orsolon (2001) explica que o coordenador é apenas um dos atores que compõem o coletivo da escola. Para coordenar, direcionando suas ações para a transformação, precisa estar consciente de que seu trabalho não se dá isoladamente, mas nesse coletivo, mediante a articulação dos diferentes atores escolares (ORSOLON, 2001, p. 19).

Diante dessa questão ressaltada pelo autor de que o trabalho do coordenador pedagógico não ocorre de forma isolada, e sim com a participação dos diferentes membros da escola, a CP5 compreende que para o trabalho e o rendimento da escola ir bem, o coordenador tem de ter essa união com o professor, aliás, tem de ter essa parceria com toda a equipe: diretor, coordenador e professores. Acredita que **o sucesso da escola só acontece por meio da união!**

O relato da coordenadora indica que o coordenador pedagógico deve fazer essa articulação entre os diversos membros da escola, objetivando garantir a aprendizagem dos alunos. É necessário, portanto, desenvolver um trabalho solidário, em que todos igualmente têm a possibilidade de expressar sua opinião, seu ponto de vista, por meio de um processo crítico e reflexivo. Sobre essa parceria entre o coordenador e os demais membros da escola Orsolon (2001, p. 25) esclarece que “o trabalho de parceria, que se constrói articuladamente entre professores e coordenadores, possibilita tomada de decisões capazes de garantir o alcance das metas e a efetividade do processo para alcançá-las”.

Em outro momento a CP5 ressalta que os coordenadores devem sempre facilitar o trabalho do professor regente, trazendo suporte para as formações, tentando buscar temas que realmente interessem no dia a dia do professor, como, por exemplo, o contato entre professor e o aluno, o respeito mútuo, fazendo com que o professor perceba que é junto com a equipe que a escola vai ter o maior sucesso. Explica que com a ajuda da secretaria, ela sempre busca realizar essas formações que engradece o trabalho do professor. Afirma que é isso que o coordenador tem de fazer: dar o suporte para o professor exercer seu trabalho cada vez melhor.

Identificamos, portanto, na fala dessa coordenadora o sentimento de tentar desenvolver um trabalho em equipe, que favoreça realmente a prática do professor em sala de aula, principalmente nos momentos de reflexão coletiva, como ela mesma cita nas formações continuadas na escola. Isso é muito positivo, porque você consegue perceber o empenho dessa profissional em desenvolver um trabalho pedagógico satisfatório, que atenda realmente as necessidades dos professores. Sobre esses encontros coletivos, Pinto (2016) afirma que:

> [...] é desejável que as atividades da coordenação pedagógica privilegiem os momentos de encontros coletivos, favorecendo a troca de experiências entre os professores e a análise de situações problemáticas do cotidiano escolar, de modo a fortalecer a equipe docente em torno do PPP da escola. Neste aspecto vale destacar a importância da CP na condução das atividades encaminhadas junto ao grupo de professores nos horários de trabalho coletivo (PINTO, 2016, p. 42).

Ainda com relação ao trabalho coletivo realizado na escola, o CP6 esclarece que todos os projetos realizados na escola em que ele trabalha são efetivados com o empenho de todos os membros da equipe, do servente à merendeira, ao professor, ao coordenador, ao gestor, todo mundo se envolve, e envolve a comunidade também, todo mundo faz. Ressalta que com a ajuda de todos a escola faz projetos maravilhosos, voltado ao esporte, à saúde, ao meio ambiente, às diversidades culturais, sendo tudo muito gratificante.

Identificamos no relato do coordenador indícios de uma dimensão mobilizadora do trabalho coletivo, não só da equipe pedagógica, mas de todos os membros da escola, por meio da colaboração e no desenvolvimento de ações pedagógicas com um único objetivo, de melhorar a qualidade de ensino dos alunos, e consequentemente da própria comunidade em que eles estão inseridos, porque à medida que a escola realiza projetos, ela auxilia na reflexão de algumas problemáticas sociais que estão imbricadas no cotidiano escolar. Corroborando com essa discussão, Pinto (2016) ressalta que:

> Assim, a prática pedagógica desenvolvida no âmbito da coordenação pedagógica alinha-se aos princípios descritos anteriormente, à medida que protagoniza no cotidiano das escolas a construção coletiva do trabalho educacional com todos os atores aí envolvidos (alunos, professores, demais profissionais da escola e responsáveis pelos alunos), prioritariamente junto ao corpo docente, por meio de um diálogo estabelecido em relações horizontais e legitimado em sua competência profissional (PINTO, 2016, p. 43-44).

Portanto, nessa seção os depoimentos dos coordenadores revelaram que para alguns o trabalho coletivo na escola se dá por meio da união, da parceria e da reflexão conjunta. Para outros, no espaço escolar esse processo não ocorre de forma fácil, porque existem pessoas com diferentes concepções e opiniões, portanto o conflito de ideias torna-se inevitável. Contudo, compreendemos que o trabalho coletivo é realmente mobilizador da reflexão tanto

de coordenadores quanto de professores, e se constitui numa ação de extrema importância durante a organização do trabalho pedagógico na escola, desse modo, deve ocorrer por meio do diálogo, da troca de ideias, do saber ouvir o outro, da solidariedade e do respeito mútuo entre todos os membros que compõem a equipe escolar.

3.6 O trabalho do coordenador pedagógico e do professor: ações colaborativas e intencionais no planejamento de práticas pedagógicas

Esta seção tem por objetivo analisar as entrevistas realizadas com os sujeitos da pesquisa, identificando nos seus depoimentos a compreensão que eles têm sobre o "Planejamento Escolar". Para Libâneo (2006) o planejamento escolar é uma tarefa docente que inclui tanto a previsão das atividades didáticas em termos da sua organização e coordenação em face dos objetivos propostos, quanto a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino. O planejamento é um meio para se programar as ações docentes, mas é também um momento de pesquisa e reflexão intimamente ligado à avaliação (LIBÂNEO, 2006, p. 221). Neste sentido, apresentaremos a seguir os depoimentos dos sujeitos da pesquisa sobre essa categoria.

De acordo com o CP6 no trabalho de planejamento com os professores, o coordenador deve subsidiar as ações que vão ser executadas, que precisam ser preestabelecidas, bem como o convívio, tanto com o professor como com o aluno, na execução dessas ações que são planejadas, porque segundo ele nós vivemos num contexto social de muita análise, de identificação das problemáticas, de replanejamento, buscando solucionar essas problemáticas identificadas; assim, ele vai para ação em sala de aula, em conjunto com os professores.

Identificamos na fala desse coordenador indícios de como deve ser o planejamento escolar, parte fundamental do processo de organização do trabalho pedagógico na escola. Portanto, o coordenador pedagógico tem por finalidade mediar as ações que serão executadas pelos professores, buscando identificar e solucionar as problemáticas sociais que surgem no contexto escolar. Além disso, é essencial durante o planejamento escolar levar em consideração o contexto social dos alunos, porque a escola a todo o momento sofre as influências e a determinação da sociedade. No entanto, cabe a esses profissionais coletivamente por meio da análise e da reflexão planejar e replanejar suas ações pedagógicas sempre que necessário, com a convicção de que esse processo deve ocorrer de forma dialética

e flexível, podendo a qualquer momento sofrer mudanças. nesse sentido, Libâneo (2006) afirma que:

> O planejamento é um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulado a atividade escolar e a problemática do contexto social. A escola, os professores e os alunos são integrantes da dinâmica das relações sociais; tudo o que acontece no meio escolar está atravessado por influencias econômicas, políticas e culturais que caracterizam a sociedade de classes. Isso significa que os elementos do planejamento escolar – objetivos, conteúdos, métodos – estão recheados de implicações sociais, tem um significado genuinamente político. Por essa razão, o planejamento é uma atividade de reflexão acerca das nossas opções e ações: se não pensarmos detidamente sobre o rumo que devemos dar ao nosso trabalho, ficaremos entregues aos rumos estabelecidos pelos interesses dominantes na sociedade (LIBÂNEO, 2006, p. 222).

Sobre essa ação reflexiva durante o planejamento escolar, a CP3 explica que ao verificar o planejamento do professor e perceber que uma determinada ação ou atividade pedagógica não está legal, ela propõe ao professor para pensarem juntos e entenderem porque aquele planejamento não conseguiu alcançar o aluno. Assim, sugere ao professor para pensar no aluno, e fazer novo, fazer diferente. De acordo com essa questão relatada pela coordenadora, Orsolon (2001, p. 23) afirma que "propor ao professor uma prática inovadora é uma tarefa desafiadora para o coordenador, porque conduz a um momento de criação conjunta, ao exercício da liberdade e às possibilidades efetivas de parceria".

Desse modo, verificamos que o depoimento da coordenadora revela uma dimensão mediadora do seu trabalho, quando ao identificar uma problemática no planejamento realizado pelo professor, ela senta com ele, realiza uma troca de saberes, de experiência, e propõe ao professor ampliar seu olhar sobre a questão. Compreendemos, portanto, que esse momento de trocas é muito importante, pois possibilita ao professor refletir sobre sua prática, percebendo que existem outras maneiras de fazer com que o aluno aprenda, basta que ele saiba planejar atividades que atenda às necessidades de todos os alunos da sala, principalmente àqueles que estão com dificuldades. Orsolon (2001) legitima a ação dessa coordenadora quando ressalta que:

> O coordenador medeia o saber, o saber fazer, o saber ser e o saber agir do professor. Essa atividade mediadora se dá na direção da transformação quando o coordenador considera o saber, as experiências, os interesses e o modo de trabalhar do professor, bem como cria condições para questionar essa prática e disponibiliza recursos para modificá-la, com a introdução de uma proposta curricular inovadora [...]. Essa mediação pedagógica objetiva auxiliar o professor na visão das dimensões de sua ação, para que ele perceba quais os relevos atribuídos a cada uma delas e a postura daí decorrente (ORSOLON, 2001, p. 22).

Sobre essa ação de colaborar com o professor no planejamento de sua prática, o CP6 afirma que ao verificar o planejamento do professor, ele retoma as questões das atividades que estão sendo executadas na sala de aula, então ele pesquisa atividades para auxiliar nesse planejamento, seleciona algumas, mostra para os professores, eles entram num consenso se aquelas são adequadas, ele faz a impressão dessas atividades para anexar ao plano e efetivar essas ações. Nessa mesma direção a CP3 destaca que:

> Se o coordenador em sua prática pedagógica tem essa rotina de acompanhar, de estar perto, de olhar o planejamento de propor e de pensar junto com o professor, de o professor enxergar o coordenador como aquela figura auxiliar, isso é muito bom, porque quando o professor faz o planejamento sempre pede pra eu verificar, e que se eu achar que deve mudar alguma coisa está aberto a sugestões. O professor sabe que tem alguém que vai olhar seu planejamento e que está ali para somar com ele, porque o resultado na verdade não é só do professor, é um conjunto de ações onde cada um exerce sua função, também tem a sua parcela de contribuição (CP3).

Os depoimentos dos coordenadores revelam que a ação de planejar não se dar se forma isolada e sim por meio da parceria entre coordenadores e professores, onde cada um exerce sua parcela de contribuição. O coordenador nesse momento deve saber direcionar a prática do professor, exatamente por estar fora da sala de aula e ter a dimensão de todo o processo educativo, assim pode contribuir significativamente com o planejamento do professor. Já o professor deve saber ouvir o coordenador, e a partir das suas orientações deve refletir sobre sua prática, buscando melhorar seu planejamento, e consequentemente a aprendizagem dos alunos em sala de aula. Diante dessa questão Placco (2003) explica que:

> Nenhum processo de planejamento e de desenvolvimento profissional, na escola, tem resultados efetivos se a responsabilidade pelos processos e pelos resultados não é partilhada – cada qual com a função que lhe cabe, mas consciente das funções uns dos outros e colaborando mutuamente para que os objetivos sejam alcançados (PLACCO, 2003, p. 53).

Em outro momento o depoimento da CP3 apresenta um ponto positivo com relação à ação de planejamento, quando ela fala da aceitação das sugestões por parte dos colegas. Como afirma, se o professor se propõe a realizar mudanças a partir daquilo que ela orientou, e a partir daí ele começa a efetivar essas mudanças não só porque o coordenador está, mas porque ele sabe que precisa melhorar, ela observa que esses deslizes não vão mais acontecer. Explica que após uma observação de aula a professora ficou questionando a sua orientação e no outro dia ela chegou dizendo que tinha refeito o plano e que ia colocar em prática aquilo que a coordenadora havia orientado. Depois ela procurou a coordenadora pra agradecer porque o resultado tinha sido positivo na turma. A coordenadora ressalta que é muito bom quando ela

percebe que o seu trabalho traz resultados dentro da escola, que ela não está orientando em vão.

O depoimento da coordenadora dá indicações de que esse processo de planejamento é uma constante troca de experiências e de reflexão sobre a prática, porque embora no momento da devolutiva a professora tenha apresentado certa resistência às orientações da coordenadora, depois ela refletiu sobre sua prática e percebeu que a mudança era necessária, que ela precisava refazer seu plano de aula no sentido de melhorar suas ações em sala. O papel da coordenadora nesse momento foi fundamental, porque ela apontou as fragilidades do plano, mas ao mesmo tempo disponibilizou instrumentos necessários para ajudar a professora a melhorar sua prática. Sobre essa questão Libâneo (2006) ressalta que:

> O planejamento não assegura, por si só, o andamento do processo de ensino. É preciso, pois, que os planos estejam continuamente ligados à prática, de modo que sejam sempre revistos e refeitos. A ação docente vai ganhando eficácia na medida em que o professor vai acumulando e enriquecendo experiências ao lidar com as situações concretas de ensino. Isso significa que, para planejar, o professor se serve, de um lado, dos conhecimentos do processo didático e das metodologias específicas das matérias e, de outro, da sua própria experiência prática. Com isso, vai criando e recriando sua própria didática, vai enriquecendo sua prática profissional, ganhando mais segurança. Agindo assim, o professor usa o planejamento como oportunidade de reflexão e avaliação da sua prática, além de tornar menos pesado o seu trabalho, uma vez que não precisa, a cada ano ou semestre, começar tudo do marco zero (LIBÂNEO, 2006, p. 225).

Durante a entrevista com a CP3 quando solicitamos para ela relatar um dia da sua rotina diária, mais uma vez ela citou a questão do planejamento com os professores. Explicou que quando é a observação de aula do professor geralmente ela fica duas horas na sala de aula; no entanto; se ela percebe que naquela aula o professor tem muitos problemas, como cumprimento dos horários, ou está fazendo outra coisa que não estava no planejamento, então ela fica mais tempo, porque ela precisa verificar se o professor vai conseguir alcançar aquele objetivo proposto. Ressalta que se ela consegue verificar que o professor está cumprindo direitinho o planejamento, então ela senta com ele, conversam sobre as fragilidades da aula, em seguida faz a devolutiva, propõe novas atividades e a observação se acaba mais ou menos nisso.

Sobre essa questão nos remetemos à Lei de Gestão Democrática Municipal Nº 539 Art. 41º, incisos II, para esclarecer que uma das atribuições do coordenador é "acompanhar a rotina pedagógica dos professores, inclusive na sala de aula verificando o cumprimento dos dias letivos, carga horária, recursos didáticos, frequência dos alunos". Portanto, a partir do que estabelece a legislação, percebemos claramente que essa coordenadora busca cumprir com suas atribuições ao observar a aula e ao colaborar com o planejamento do professor, ou

seja, auxiliando o trabalho do professor sempre que necessário. Acreditamos que essa parceria é muito positiva, pois ajuda a melhorar o rendimento da escola.

Em outro momento no seu relato, a CP3 destaca um ponto negativo relacionado ao planejamento colaborativo. Ressalta que por incrível que pareça às vezes ela orienta o professor no planejamento, nas intervenções individuais, na hora das devolutivas de observações de aula, e quando ela verifica o planejamento novamente, ela percebe que o professor continua fazendo errado, porque tem práticas que ainda estão muito enraizadas, que não é assim tão fácil de conseguir adequar. Afirma que até tenta propor mudanças, embora saiba que não acontece de uma hora para outra, e não é todo professor que está disponível na verdade. Segundo ela, com certeza é um trabalho de paciência. Nessa mesma direção a CP5 revela a dificuldade de propor novas práticas aos professores:

> [...] no meu ponto de vista os mais antigos são os mais problemáticos, porque já estão acostumados, não querendo sair do seu mundinho e buscar algo novo que enriqueça sua prática. Então os professores me rotulam como a chata, que chegou querendo se apresentar. Mas eu acredito que quando você busca o novo não é você querendo se mostrar é você querendo melhorar a aprendizagem dos alunos, porque além de coordenadora, de professora, eu também sou mãe (CP5).

Sobre essa problemática relatada pela coordenadora, Garrido (2015, p. 10) explica que essas dificuldades, por si só, tornam compreensíveis atitudes de resistência à mudança por parte de muitos professores. Elas se originam em grande parte do risco a que se expõe o corpo docente e a instituição ao introduzirem novas práticas, que ainda não dominam, e cujos resultados nos alunos são incertos.

Diante dessa questão, identificamos nos depoimentos das coordenadoras que embora elas saibam da importância de realizar o planejamento colaborativo com os professores, de fazer as intervenções quando necessário, de propor novas mudanças, nem sempre isso ocorre de forma harmoniosa, porque como elas mesmas citaram isso já faz parte da prática do professor, é necessário, portanto, que o coordenador saiba se posicionar diante desse profissional, conversando, explicando, e propondo ao professor tentar transformar sua ação, mesmo que elas aconteçam devagar. Corroborando com essa discussão, Placco (2003, p. 54) afirma que:

> O confronto com a mudança não é algo tranquilo nem ocorre sem resistência. A busca de justificativas ao trabalho para que fique como está, a não-percepção de ocorrências da prática e da necessidade de mudanças a serem introduzidas nessa prática são processos de alienação, contrários ao movimento da consciência e do confronto, são contingências da própria vida, do cotidiano. Mas ou há movimento de busca de superação dessa alienação – mesmo que momentânea e reconhecida como tal – ou não há possibilidade de consciência crítica (PLACCO, 2003, p.54).

Essa é uma questão muito importante ressaltado pela autora, de que essa resistência dos professores por mudanças de práticas muitas vezes caracteriza processos de alienação, impostos até mesmo pela própria escola em que eles trabalham, quando o professor tenta planejar uma aula diferenciada, e às vezes ele não pode fazer porque para muitos é sinônimo de bagunça, de falta do que fazer, de enrolação de aula. Essa questão precisa ser trabalhada nas escolas e na própria prática do professor, que precisa superar esse processo de alienação, a partir do confronto de ideias, da consciência crítica, e da vontade de realizar transformação na sua forma de ensinar.

Outro ponto importante identificado nos depoimentos dos coordenadores é com relação ao planejamento de atividades com os professores do programa "Mais Educação". Sobre essa questão a CP2 ressalta que o programa "mais educação", abrange várias classes, e o coordenador deve acompanhar o professor do programa do mesmo jeito que acompanha o do ensino regular, porque segundo ela tudo que é para acrescentar na aprendizagem do aluno é bem-vindo, portanto tem de ter planejamento, acompanhamento e direcionamento do coordenador pedagógico. Vejamos a seguir depoimentos de outros coordenadores que também revelam essa questão:

> O novo "Mais educação" tem ajudado bastante aqui na escola, porque nós pegamos aqueles alunos que tem mais dificuldade para dar aula de reforço de português, matemática e percebemos que alunos que não sabiam fazer o nome, já estão lendo e escrevendo, avançaram, e isso é muito importante para nós. Eu fico acompanhando o trabalho do professor, sento para planejar com ele e ver os conteúdos que os alunos estão tendo mais dificuldade para fazer o reforço, trabalhando de forma lúdica com os jogos também, para não ficar muito cansativo, então tem todo o acompanhamento no planejamento das atividades (CP4).

> O programa "Mais educação" só veio a somar com a escola. Nós tentamos fazer com que os professores do programa estejam sempre planejando junto com o professor regente para ter essa interação, essa troca de conhecimento, de conteúdo, para facilitar a aprendizagem dos alunos que estão com dificuldade, então nós tentamos suprir essa dificuldade a cada dia fazendo com que esse aluno venha no contra turno pra fazer aula de reforço, além do que o professor pode dar, já que as salas de aula tem um número muito elevado de aluno. No entanto acredito que para ter um bom resultado, tem que ter planejamento (CP5).

Os depoimentos das coordenadoras dão indícios da importância das ações desse programa para escolas, principalmente para efetivar reforços com os alunos. Contudo, revela também uma preocupação porque essa é uma estratégia do Ministério da Educação para tentar solucionar a grande demanda de alunos que até o terceiro ano ainda não sabem ler, escrever e contar. Portanto, devemos refletir sobre as condições de ensino a qual esses alunos estão submetidos, se consideramos que as salas de aulas estão lotadas, assim o professor não

consegue atender igualmente todos os alunos, sendo necessária a ajuda de um programa para efetivar ações que deveriam ser de responsabilidade do próprio professor do ensino regular. Essa é uma situação presente em todas as escolas pesquisadas e que merece uma atenção maior por parte dos nossos governantes.

Ainda com relação ao planejamento com os professores do programa Mais Educação, o CP6 esclarece que esses professores antes de executarem seu trabalho fazem o planejamento com ele; não só fazem um trabalho específico com ele, como eles participam das reuniões quinzenais ou mensais de planejamento com todos os professores das salas regulares, porque ele afirma que esses professores precisam vivenciar o que os professores vivenciam de problemáticas dentro da sala de aula, para poderem planejar as ações que vão ser efetivadas em cima das dificuldades dos alunos. Então ele planeja com eles, e faz todo o atendimento como um professor normal do regular.

Percebemos na fala desse coordenador um olhar diferenciado com relação ao planejamento das atividades com os professores do programa, quando ele afirma que esses professores precisam vivenciar as problemáticas da sala de aula. Compreendemos que essa ação é de extrema importância para o planejamento das atividades, sejam ela de reforço ou não, porque ao participar, ao interagir e ao se envolver diretamente com a sala de aula esse professor vai conseguir realizar seu trabalho de forma mais eficaz, planejando atividades específicas para cada dificuldade dos alunos. É na verdade um trabalho de parceria, de interação, de comunicação, em que o professor da sala regular pode contar com o trabalho colaborativo do professor do programa Mais Educação. Corroborando com essa discussão, Placco (2003) esclarece que:

> O planejamento [...] para uma melhor prática docente precisam ser equacionados pelo (a) coordenador (a) pedagógico-educacional, mediante a construção de uma interlocução participada, de uma ampliação da comunicação entre os educadores da unidade escolar, enfrentando juntos – solidária e confiantemente – tanto o caminho das dificuldades e dos obstáculos como o das descobertas e da construção de respostas aos desafios da prática cotidiana, sejam eles da ordem da ciência e do conhecimento, sejam eles da ordem das relações e dos afetos (PLACCO, 2003, p.53).

Vimos no decorrer dessa seção alguns relatos que legitimam a ação mediadora e colaborativa do coordenador pedagógico junto aos seus professores para efetivação do planejamento escolar, realizado por meio do diálogo, da troca de saberes, de experiências, do pensamento crítico e da reflexão sobre a prática. Em outros depoimentos, percebemos que alguns desses profissionais sentem dificuldade em efetivar essas ações de planejamento,

exatamente porque os professores não estão dispostos a realizar mudanças nas suas práticas; assim sendo, reclamam das intervenções realizadas pelos coordenadores.

Contudo, compreendemos que o planejamento escolar é uma ação colaborativa e intencional, realizado entre coordenadores e professores, portanto, nesse processo o coordenador pedagógico é o responsável pela mediação, a comunicação, e a intervenção, quando necessária, de algumas práticas dos professores, com a finalidade de elaborar o planejamento de forma satisfatória, a partir da realidade social dos alunos, considerando realmente as suas necessidades formativas, ou seja, oferecendo aos alunos uma formação integral, que considere a formação científica, tecnológica e humanística, a política e a estética, que possibilite a sua emancipação humana.

Considerando o objetivo do nosso estudo de analisar o trabalho do coordenador pedagógico no contexto da pedagogia da exclusão, identificando as possíveis contribuições para o desenvolvimento de práticas educativas emancipadoras no interior da escola tendo por base as finalidades educativas clássicas, bem como a análise e o estudo realizado a partir dos depoimentos dos sujeitos da pesquisa, e do referencial teórico assumido nesse estudo, compreendemos ser necessário retornar a algumas categorias centrais da nossa pesquisa como, por exemplo, o entendimento do o que é a pedagogia da exclusão, a emancipação humana e suas repercussões para o trabalho do coordenador pedagógico.

Neste sentido, com relação à pedagogia da exclusão nos remetemos ao estudo de Saviani (2007) para explicitar nosso entendimento de que a ordem social capitalista é centrada em bases excludentes, uma vez que nas relações burguesas de produção não existe lugar para todos, desse modo, estimula a competição, no qual apenas os melhores, de acordo com os interesses do mercado, se destacam. Além disso, há uma grande substituição do trabalho vivo, realizado pela mão de obra do trabalhador, pelo trabalho morto, realizado com o auxílio de máquinas, em busca de maior produção e consequentemente mais lucro, ou seja, ocasionando um grande número de trabalhadores excluídos do sistema produtivo.

Percebemos que tudo isso repercute diretamente na educação, que de acordo com Saviani (2007) configura-se, então, nesse contexto, uma verdadeira pedagogia da exclusão. Segundo o autor, trata-se de preparar os indivíduos para, mediante sucessivos cursos dos mais diferentes tipos, se tornarem cada vez mais empregáveis, visando a escapar da condição de excluídos. Ou seja, é necessário que os indivíduos sejam preparados para se adequar as diversas situações do sistema produtivo, inclusive para torna-se dono do seu próprio negócio, ou a pior das hipóteses consisti em utilizar sua força de trabalho, sua criatividade para tentar

se incluir no mercado de trabalho, caso ele não consiga um emprego formal. A pedagogia da exclusão ensina que a responsabilidade pelo seu fracasso ou sucesso vai depender das suas escolhas individuais.

A partir dessa reflexão, percebemos que no interior da escola da sociedade atual existe uma grande contradição, porque ao mesmo tempo em que ela inclui, ela também causa a exclusão, isto é, ao mesmo tempo em que ela pode servir aos interesses do mercado, ela também pode servir para atender as necessidades dos alunos das classes populares. Nesse caso, a escola produz a exclusão, principalmente dos alunos que não conseguem se adequar aos padrões sociais impostos pela sociedade quando na verdade, a sua principal finalidade é garantir a todos os alunos independentes da sua classe social, o conhecimento que ele não tem acesso no dia a dia, no ambiente familiar, nos meios de comunicação que são os conteúdos culturais e científicos. Corroborando com essa discussão Libâneo (2013) nos esclarece que a escola deve ser centrada na formação cultural e científica dos alunos, realçando a universalidade da cultura escolar, transmitindo a todos os saberes públicos em razão do direito universal ao conhecimento. A escola deve considerar ainda o ensino a diversidade cultural, a coexistência das diferenças, a interação entre indivíduos de diferentes identidades culturais. Ainda segundo esse autor:

> O desenvolvimento do pensamento no processo de a apropriação dos conteúdos científicos, precisa estar articulado coma as formas de conhecimento cotidiano das quais o aluno participa na família, na escola ou na comunidade local. Trata-se de uma didática crítica atravessada pela perspectiva intercultural em que se articulam, num mesmo processo, o universal e o particular. A unidade entre a formação cultural e científica e as práticas interculturais requer dos professores não apenas uma atitude humanista aberta as diferenças mas, principalmente, a incorporação dessa relação no cerne tanto das práticas de organização e gestão da escola e da sala de aula como na própria metodologia de ensino. Desse modo, essa pedagogia propõe um processo de ensino-aprendizagem que ensina a pensar por meio dos conteúdos atuando na formação de capacidades intelectuais dos alunos e que considera os motivos dos alunos no trabalho com o conteúdo e as práticas socioculturais em que os alunos participam na família, na comunidade, na escola... (LIBÂNEO, 2013, p. 67).

Na escola identificamos ainda características da pedagogia da exclusão quando o trabalho do professor é condicionado por políticas educacionais que priorizam os sistemas de avaliação em larga escala retirando a autonomia do professor de planejar suas próprias aulas, pois muitas vezes já vem tudo pré-estabelecido pelas secretarias. Ocorre ainda quando as práticas dos professores são influenciadas por essas políticas, negando aos alunos o direito de acesso aos mais diferentes conhecimentos e adotando somente uma política assistencialista ligada a questões imediatas de suprir apenas as suas necessidades mais básicas, e não prioriza

a função principal da escola que é garantir aos alunos o conhecimento por meio da apropriação cultural e científica dos conteúdos.

Essa questão nos remete aos estudos de Libâneo (2012) quando ele afirma que perdeu-se, em algum lugar, o sentido "pedagógico" da escola pois, as necessidades básicas de aprendizagem transformaram-se num "pacote restrito e elementar de destrezas úteis para a sobrevivência e para as necessidades imediatas e mais elementares das pessoas. O autor nos esclarece ainda que os instrumentos essenciais de aprendizagem, como por exemplo, o domínio da leitura, da escrita, do cálculo, das noções básicas de saúde, etc., converteram-se em habilidades para a sobrevivência social, bem próximas da ideia de que o papel da escola é prover conhecimentos ligados à realidade imediata do aluno, utilizáveis na vida prática, sem vínculos com formas superiores de pensamento.

Compreendemos, portanto, que é na escola, por meio do trabalho do professor, que o aluno tem a possibilidade de desenvolver as formas superiores de pensamento, ou seja, de se apropriar do conhecimento sistematizado, dos instrumentos culturais e científicos que possa garantir a sua emancipação. No entanto, a escola pública no interior da sociedade burguesa encontra desafios para cumprir com suas finalidades clássicas, tendo em vista que as políticas educacionais tendem a redirecionar as suas finalidades para atender aos interesses do mercado capitalista. Portanto, a escola pública deve ser instrumento de luta em especial dos educadores, daqueles que pensam e fazem à educação, em defesa do cumprimento da sua finalidade que é contribuir para que os alunos possam se apropriar dos conteúdos clássicos que de acordo com Saviani (2005) é tudo aquilo que foi produzido historicamente, que atravessa gerações, mas que continua válido até os dias atuais, ou seja, é a apropriação da ciência, do conhecimento filosófico que é composto pelo conhecimento ético, estético e artístico.

Acreditamos que a emancipação do aluno se dar pela apropriação ativa e crítica desse saber que foi acumulado e desenvolvido historicamente, de modo que ao se apropriar ele tenha condições de se colocar como um sujeito ativo e crítico perante a sociedade. De acordo com Saviani (2005) o que garante a emancipação do aluno é a apropriação do que se tornou clássico, que são os conhecimentos científicos e filosóficos, de modo que os ajude a pensar, por meio de conteúdos trabalhados a partir de uma perspectiva crítica de educação, possibilitando ao aluno fazer o confronto com a realidade, e nesse confronto que ele possa se apropriar somente daquilo que continua válido nos dias atuais.

Nessa perspectiva de emancipação humana, o papel do coordenador pedagógico torna-se imprescindível tanto na elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola, quanto na condução do trabalho pedagógico junto aos seus professores. O trabalho desse profissional numa perspectiva emancipadora na escola se dar em termos mais amplos, ou seja, de mobilizar todos os sujeitos envolvidos com o ensino para que tenham essa participação ativa e crítica, localizando os problemas da escola, apontando os caminhos e se posicionando do ponto de vista pedagógico-didático e curricular sobre as finalidades da escola e sobre como deve ser a condução do trabalho pedagógico para que a mesma possibilite a emancipação do aluno e ao mesmo tempo do professor.

O trabalho do coordenador pedagógico deve mobilizar todos os sujeitos da escola para o estudo e para a reflexão das finalidades do ensino na escola, de modo a ajudar o professor a desenvolver sua capacidade crítica e de ter autonomia na condução de seu trabalho. Desse modo, para que ocorra a emancipação do professor ele deve ter acesso a melhores condições de trabalho, a uma boa formação inicial e continuada assim como nos mostra os estudos realizados por Freitas (2002) quando a autora afirma que a formação continuada é uma das dimensões importantes para a materialização de uma política global para o profissional da educação, articulada a formação inicial e a condições de trabalho, salário e carreira.

Assim sendo, uma das condições necessárias ao professor para sua emancipação é a autonomia intelectual, quando ele tem o domínio do conhecimento específico da matéria que ele leciona, quando ele sabe fazer uma leitura crítica da realidade e principalmente dessas políticas educacionais e dos seus rebatimentos na escola. Por esse motivo esse profissional precisa ter uma formação específica, que articulada aos conhecimentos pedagógicos-didático e curricular da sua formação inicial e ao mesmo tempo da formação continuada, proporciona ao professor os estudos permanentes da problemática educativa da escola e da sala de aula, a partir de um aprofundamento teórico sobre sua prática, tornando-se um professor que tenha clareza da importância dos conteúdos que ele ensina e, além disso, que esse profissional consiga tratar didaticamente esses conhecimentos de modo que se tornem acessíveis aos alunos. Diante dessa questão, a função do coordenador pedagógico é de mobilizador da reflexão conjunta na escola, portanto ele deve oportunizar aos professores momentos de estudo e reflexão sobre a escola, a sala de aula e a prática pedagógica que eles desenvolvem, para que os mesmos possam desenvolver sua aula com autonomia.

Na perspectiva assumida nessa pesquisa, o trabalho do coordenador pedagógico na construção e reconstrução do Projeto Político Pedagógico e das finalidades da escola com

todos os seus membros, permite que a mesma torne-se um local de aprendizagem não só para o aluno, mas para o conjunto dos sujeitos envolvidos nos processos de ensino-aprendizagem. Portanto a escola deve garantir aos alunos a apropriação do conhecimento clássico, dos conteúdos culturais e científicos, deste modo ela deve ser um lugar de aprendizagem e estudos para o coletivo escolar, contudo a centralidade do seu trabalho é o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, que é garantido pela mediação do trabalho intencional do professor em sala de aula. Compreendemos que essa é uma das finalidades da escola e quando nós não o fazemos estamos corroborando com a pedagogia da exclusão.

CONCLUSÃO

"O coordenador/educador será um agente de transformação na medida em que transformar a si mesmo e, por consequência, a realidade".
(Orsolon, 2001)

Esta pesquisa teve o propósito de *analisar o trabalho do coordenador pedagógico no contexto da pedagogia da exclusão, identificando as possíveis contribuições para o desenvolvimento de práticas educativas emancipadoras no interior da escola tendo por base as finalidades educativas clássicas.* Neste sentido, procuramos responder à seguinte questão: *de que maneira o trabalho do coordenador pedagógico no contexto da pedagogia da exclusão tem contribuído para o desenvolvimento de práticas educativas emancipadoras no interior da escola?*

As reflexões iniciais nos mostraram que o trabalho não só transforma a natureza, ele transforma também o sujeito, fazendo surgir o ser social. Assim sendo, o trabalho é uma atividade realizada apenas pelo homem, o que o diferencia das outras espécies de animais. Portanto, o homem é o produto do seu trabalho, um ser criativo, que elabora seu próprio conhecimento, e quando necessário refaz sua prática no sentido de melhorar sua vida.

No entanto, na sociedade capitalista, o trabalhador não apenas foi reduzido à condição de mercadoria, mas se tornou a mais miserável das mercadorias, pois quanto mais riqueza produz, mais pobre ele se torna. Além disso, quanto mais objeto o trabalhador produz, menos ele possui e menos ele tem domínio sobre ele. Assim sendo, o trabalhador é privado de usufruir dos bens que ele produz, tornando-se obrigado a vender sua força de trabalho.

Logo, os estudos realizados sobre o ato educativo ressaltaram que após o surgimento da escola, a relação entre trabalho e educação também sofrem alterações significativas. Nesse caso ocorre uma dupla identidade da educação, pois surgem dois tipos de educação, uma destinada aos responsáveis pelo trabalho manual (escravos e serviçais), e outra diferenciada, destinada aos que desenvolveriam o trabalho intelectual (homens livres).

Desse modo, com o surgimento do modo de produção capitalista, a escola será a principal responsável pela disseminação da nova cultura, objetivando integrar as novas gerações na sociedade e preparar esses novos sujeitos para o mercado de trabalho. Além disso, busca a incorporação dos indivíduos ao estado existente, mantendo as relações sociais como estão, ou seja, nas mãos de poucos que detêm a maior parte dos bens de consumo. Diante dessa questão concordamos com Frigotto (2010) quando ele afirma que uma sociedade

organicamente montada sobre a discriminação e o privilégio de poucos não há interesse por uma escolarização que nivela em quantidade e qualidade o acesso efetivo do saber.

No entanto, acreditamos que a finalidade clássica da educação, diante dessa nova configuração da sociedade, deve garantir a apropriação dos conhecimentos científicos, éticos, políticos e estéticos necessários para a emancipação dos sujeitos sociais, tornando-se indivíduos capazes de intervir de modo consciente na resolução dos problemas concretos da vida em sociedade. Neste sentido, como nos explica Frigotto (2010) a educação, numa perspectiva socialista democrática, não deve reduzir os processos educativos a uma concepção unidimensional, mas alargá-los na perspectiva omnilateral que expressa às múltiplas necessidades do humano, ou seja, diz respeito à formação integral do ser humano, desenvolvido em todas as suas potencialidades.

Compreendemos, portanto, que essa apropriação da cultura clássica, necessária ao processo de emancipação humana, ocorre a partir do trabalho educativo, e de acordo com Duarte (2012) o alcance da sua finalidade ocorre quando cada indivíduo singular se apropria da humanidade produzida histórica e coletivamente, quando o indivíduo se apropria dos elementos culturais necessários à sua formação como ser humano, necessária à sua humanização.

Os estudos evidenciaram que as reformas educacionais neoliberais nos anos de 1990, ocasionaram as transformações do papel da escola, e a função do coordenador pedagógico também se modifica, ou seja, ele torna-se responsável em desenvolver na escola os programas, as políticas, as avaliações, as questões metodológicas do ensino, a seleção sistemática dos conteúdos, responsabilizando-se também pelo planejamento e elaboração da formação continuada na escola. Portanto, o coordenador pedagógico é aquele que está envolvido diretamente com a organização do trabalho pedagógico na escola, por meio da orientação, elaboração e sistematização de práticas pedagógicas, direcionadas a partir das finalidades clássicas educativas da escola.

Os depoimentos dos coordenadores revelaram que as práticas de alguns deles se aproximam das finalidades clássicas da escola, embora seja necessário enfrentar muitos desafios que a função lhe impõe. Outros apresentam indícios de desconhecimento de questões próprias da sua função, como por exemplo, o reconhecimento do que é o pedagógico, ou a realização de atividades rotineiras, que não levam em consideração a realidade social da escola e dos alunos.

Contudo, evidenciamos que a dimensão pedagógica se efetiva principalmente por meio das relações coletivas e colaborativas que são estabelecidas na escola entre todos os membros da equipe escolar. Desse modo, o pedagógico não diz respeito apenas a ações isoladas em sala de aula, entre professores e alunos, mas a todos os processos anteriores que levaram a elaboração das práticas do professor em sala de aula, como por exemplo, a própria ação de planejamento escolar, que ocorre a partir da colaboração entre professores e coordenadores, contribuindo assim para melhorar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos no cotidiano escolar.

Esse estudo revelou a importância do trabalho do coordenador pedagógico na escola e suas principais atribuições no desempenho da sua função, como: planejar atividades coletivamente, organizar e elaborar os encontros pedagógicos e as formações continuadas de professores, propor atividades novas que auxiliem no planejamento dos professores, analisar e avaliar as práticas dos professores em sala de aula, ou seja, sistematizar todas as ações pedagógico-didáticas junto aos seus professores, buscando garantir aos alunos uma educação de qualidade, que favoreça sua formação integral e seu pleno desenvolvimento, permitindo que esse aluno consiga intervir e interagir de forma ativa na sociedade na qual está inserido.

Contudo, a pesquisa mostrou ainda alguns condicionantes que interferem no trabalho do coordenador pedagógico, como por exemplo, as diversas atribuições que ele precisa desempenhar no interior da escola, a falta de formação específica, a falta de apoio da família, a rotatividade de professores provisórios, dentre outros, evidenciando características da pedagogia da exclusão, porque embora esses profissionais saibam das suas verdadeiras atribuições, na maioria das vezes eles não conseguem fazer porque estão resolvendo questões imediatistas que surgem no interior da escola e que acabam atrapalhando o desenvolvimento da sua verdadeira função relacionadas à organização do trabalho pedagógico na escola.

Com relação à finalidade da educação, o estudo revelou que os coordenadores pedagógicos possuem duas visões distintas. Alguns têm uma visão otimista, ressaltando a concepção transformadora e emancipadora da escola, atribuindo à escola um papel importante para o desenvolvimento dos indivíduos, que lhes possibilite transformar sua realidade social a partir do pensamento crítico e reflexivo. Outros atribuem à escola uma finalidade paternalista e assistencialista de suprir apenas as necessidades mais básicas dos alunos. Essa é uma questão importante, porque como nos explica Libâneo (2012), perdeu-se em algum lugar o sentido pedagógico da escola, pois as necessidades básicas dos alunos estão interferindo nos processos de apropriação do saber sistematizado, relacionado ao domínio da leitura, da

escrita, ou seja, a escola está deixando de lado as questões que envolvem prioritariamente o ensino para resolver questões sociais que deveriam ser de responsabilidade da família e do próprio poder público.

No entanto, compreendemos que a principal finalidade da educação é garantir aos alunos os conhecimentos necessários que lhes possibilite desenvolver a sua capacidade crítica, seu pensamento reflexivo, sua formação social, científica e tecnológica, ou seja, que a educação possibilite aos alunos seu pleno desenvolvimento, e consequentemente a sua emancipação humana.

Outro elemento importante revelado no estudo é com relação ao trabalho coletivo desenvolvido na escola entre coordenadores e professores. Para alguns coordenadores, esse processo ocorre de forma harmoniosa dentro da escola, embora para outros em alguns momentos pareça ser impossível por conta das divergências de opiniões. Contudo, ressaltamos a importância de desenvolver um trabalho colaborativo dentro da escola a partir da união, da parceria, da troca de experiências, do diálogo, da solidariedade e do respeito mútuo entre todos os membros que compõem a equipe escolar, buscando melhorar sua ação junto ao grupo e consequentemente em sala de aula com seus alunos.

Com relação ao planejamento escolar, a pesquisa mostrou que o coordenador pedagógico realiza a mediação desse processo com os professores, a partir de uma ação colaborativa e intencional, possibilitando a esses profissionais ter um momento de reflexão conjunta que permita auxiliar os professores na sua prática em sala de aula. Acreditamos que o planejamento colaborativo é uma ação de extrema importância na escola e tem por finalidade contribuir para melhorar o desenvolvimento do trabalho do professor, tendo em vista que o coordenador pedagógico, quando necessário, tem autonomia de intervir nas ações desse profissional, mostrando para ele que existem outras possibilidades de realizar uma determinada atividade com os alunos, além das que ele já utiliza em sala de aula.

Outro ponto que nos chamou à atenção na pesquisa é com relação às intervenções realizadas pelos coordenadores no sentido de buscar mudar as práticas de alguns professores. Vimos que essa mudança não é tão fácil de realizar, porque isso já faz parte da identidade profissional de alguns docentes; portanto, os coordenadores se veem diante de um dilema que não é tão fácil de solucionar. Muitos coordenadores se sentem frustrados diante dessa situação, outros buscam solucionar essa problemática a partir da resistência, do diálogo, da orientação, e possuem uma perspectiva de que essas mudanças vão ocorrer mesmo que não seja de imediato.

Sobre a formação continuada de professores, embora os documentos legais analisados não tenham deixado claro a responsabilidade do coordenador pedagógico sobre essa formação, os sujeitos da pesquisa ressaltaram seu papel como principal responsável pela formação continuada na escola, no apoio aos processos de orientação e planejamento das atividades pedagógicas. Portanto, percebemos que as concepções sobre formação continuada de professores são divergentes, pois existem coordenadores que acreditam numa formação continuada que auxilia o professor no seu desenvolvimento pessoal e profissional, por meio da partilha de conhecimentos e experiências do cotidiano. Assim como tem coordenadores que veem a formação continuada apenas como mera exigência das políticas de formação de professores, portanto são aligeiradas, pragmatistas e conteudistas, e pouco contribuem na formação do profissional docente.

Com relação à formação continuada do próprio coordenador pedagógico, todos os coordenadores evidenciaram a importância da formação continuada para o desenvolvimento da sua verdadeira função. Contudo, confirmaram que na rede municipal de ensino não existem formações continuadas específicas para coordenadores pedagógicos, e que a busca pelo aperfeiçoamento e desenvolvimento profissional do coordenador ocorre de forma individual, levando os próprios coordenadores a investir na qualidade da sua formação, quando na verdade deveria ser de responsabilidade dos poderes públicos, em especial do sistema de ensino municipal.

Acreditamos que para desenvolver o trabalho de coordenador pedagógico é necessário um aprofundamento teórico capaz de ampliar a compreensão desse profissional sobre os problemas enfrentados no exercício da sua profissão, condição necessária para a superação de alguns dos obstáculos recorrentes que surgem na área da educação. É indispensável, portanto, oferecer aos coordenadores pedagógicos uma formação específica que lhes permita contribuir para a melhoria da qualidade do ensino do município de Cruzeiro do Sul.

Evidenciamos a necessidade de uma política de valorização desse profissional, investindo mais na sua formação inicial e continuada, em melhores condições de trabalho e em uma remuneração salarial satisfatória que garanta a permanência desses profissionais na escola. Além disso, o estudo revelou que já fazem alguns anos que a secretaria municipal de educação não tem realizado concurso público efetivo para professores, portanto, acreditamos ser necessária a realização de concurso que garanta a esses profissionais, de certa forma, uma estabilidade profissional.

Com relação à pedagogia da exclusão, evidenciamos que essa categoria está presente em vários momentos do nosso texto, quando o coordenador pedagógico relata não possuir autonomia para desenvolver a sua função, quando ele apresenta as dificuldades em desenvolver um trabalho coletivo junto aos seus professores, nos momentos que esse profissional relata as suas condições de trabalho, muitas vezes desempenhando a função de outro profissional para não atrapalhar o andamento da escola. Identificamos ainda características da pedagogia da exclusão quando o coordenador pedagógico afirma não possuir uma formação específica para desenvolver sua função. A pedagogia da exclusão se revela nesses condicionantes que interferem no trabalho do coordenador pedagógico, e consequentemente na prática do professor em sala de aula com rebatimentos no processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

No entanto, constatamos que apesar dos desafios enfrentados por esse profissional no cotidiano escolar, os coordenadores pedagógicos do Ensino Fundamental I da rede municipal de ensino de Cruzeiro do Sul buscam desenvolver seu trabalho a partir de uma perspectiva emancipadora de educação no sentido de garantir o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, tendo como ponto de partida os conhecimentos que eles já possuem adquiridos durante a sua experiência cultural e social com a família, com os amigos e nos meios de comunicação, porém a escola por ser um espaço de aprendizagem, de reflexão crítica, deve permitir a esses alunos ter acesso ao conhecimento sistematizado, que possa garantir o seu desenvolvimento intelectual por meio da aquisição dos conhecimentos culturais e científicos.

Além disso, esses coordenadores pedagógicos também elaboram estratégias que contribuem com a organização do trabalho pedagógico na escola, a partir dos encontros pedagógicos, das formações continuadas, do trabalho coletivo, do planejamento participativo, ou seja, são essas ações desenvolvidas coletivamente entre todos os membros da escola que permitem a construção de um Projeto Político Pedagógico que favorece práticas educativas emancipadoras, com a efetivação de um ensino de melhor qualidade, permitindo aos alunos seu pleno desenvolvimento, sua transformação social e consequentemente a sua emancipação humana.

Desse modo, essa pesquisa busca contribuir para o desenvolvimento de futuros estudos sobre esta temática, colaborando com a reflexão e o entendimento sobre o trabalho do coordenador pedagógico num sentido mais amplo, que favoreça seu lugar de importância junto à equipe gestora da escola, e no desenvolvimento da sua atividade profissional no interior da escola. Portanto, esse trabalho é destinado aos coordenadores pedagógicos, aos

professores, as secretarias de educação, nas formulações das políticas educacionais no sentido de garantir que a escola cumpra com sua finalidade que é a formação cultural e científica dos alunos e a todos os envolvidos com a educação que pretendem conhecer sobre o trabalho desse profissional.

REFERÊNCIAS

ACRE. **Lei Nº 301**, que institui o plano de cargos, carreira e remuneração do quadro permanente dos profissionais do magistério da rede Municipal de Ensino Básico de Cruzeiro do Sul – Acre, e dá outras providências. 2001.

ACRE. **Lei N° 539**, que estabelece a gestão democrática do Sistema Municipal de Ensino, adotando o sistema seletivo para a escolha de dirigentes de unidades escolares e dá outras providências. 2010.

ACRE. **Instrução Normativa Nº. 001/2013**, que estabelece diretrizes administrativas pedagógicas da função de Coordenador Pedagógico das unidades escolares da rede pública estadual de educação básica.

ACRE. **Instrução Normativa Nº. 004**, que estabelece diretrizes administrativas e pedagógicas no âmbito das Escolas da Rede Estadual de Ensino. 2004.

ACRE. **Lei 1.513**, que dispõe sobre a gestão democrática do sistema de ensino público do Estado do Acre e dá outras providências. 2003.

ACRE. **Regimento Interno**, que define a estrutura didática – pedagógica administrativa e disciplinar da Escola Municipal de Ensino Fundamental, 2017.

ALGEBALE, E. **Escola pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos**. Rio de Janeiro: Lamparina/Faperj, 2006.

ALMEIDA JÚNIOR, Arnóbio Marques de. **O Planejamento Estratégico e a reforma educacional do Acre.** Rio de Janeiro: UFRJ, 2006. (Dissertação em Educação).

ANDRÉ, Marli. **Políticas de formação continuada e de inserção à docência no Brasil.** Educação Unisinos, São Paulo, v. 19, n. 1, janeiro/abril 2015.

ANTUNES, Ricardo. ____. **Os sentidos do trabalho:** ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 6ª. Ed. São Paulo: SP, Biotempo Editorial, 2002.

ANTUNES, Ricardo. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. In: ____ (Org.) **A Dialética do Trabalho:** escritos de Marx e Engels. São Paulo: ExpressaoExpressão Popular, 2004.

BATISTA, Aline Cleide. **A mediação do diálogo e da reflexão na prática do supervisor pedagógico no município de Jardim de Piranhas /RN.** 2008. 150f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2008.

BOAVIDA, Ana Maria.; & PONTE, João. Pedro. (2002). **Investigação colaborativa:** Potencialidades e problemas. In GTI (Org), Reflectir e investigar sobre a prática profissional (pp. 43-55).

BRASIL. Lei 9.394/96 – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Disponível em <www.planalto.gov.br>. Acesso em: Março de 2018.

BRUNO, E. B. G. O trabalho coletivo como espaço de formação. In: GUIMARAES, A. A. et al. **O coordenador pedagógico e a educação continuada.** São Paulo: Loyola, 2005.

CARNEIRO, Egina , Carli de Araújo Rodrigues. **A Identidade profissional do coordenador pedagógico da rede pública estadual de Rio Branco:** entre as normatizações legais e a prática cotidiana. Rio Branco, 2014. 146 f. (Dissertação em Letras: Linguagem e identidade).

CARVALHO, Mark Clark Assen. **Organização e gestão da escola pública no Acre e a questão da investidura no cargo de direção nas unidades escolares: uma retrospectiva histórica**. 2007. Disponível em <http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/ simposio2007/321.pdf> acessado em março de 2018.

CHARLOT, B. **Relação com o saber, formação de professores e globalização**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CLEMENTI, Nilba. A voz dos outros e a nossa voz. In: ALMEIDA, L. R. de. PLACCO, V. M. N de S. (org.). **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança**. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

COSTA, Evanilda Ferreira de Negreiros da. **Entre angústias, dilemas e realizações:** constituindo-se coordenador pedagógico. Rio de Janeiro, 2013. (Dissertação em Educação).

DAMASCENO, Ednacelí Abreu. **O trabalho docente no movimento de reformas educacionais no estado do Acre**. Minas Gerais: Belo Horizonte, 2010. (Tese em Educação).

DESLANDES, Suely Ferreira. O projeto de pesquisa como exercício científico e artesanato intelectual. In: MINAYO, Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 34 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

DUARTE, Newton; SAVIANI, Demerval. A formação humana na perspectiva histórico-ontologicoontológico. Revista Brasileira de Educação, v. 15, n. 45. Campinas: Autores Associados. Set./dez. 2010.

DUARTE, Newton; SAVIANI, Demerval. A ontologia do ser social e a pedagogia histórico-crítica. In: SAVIANI, Demerval; DUARTE, Newton (Orgs.) **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP: Autores associados, 2012.

FARIA, Lenilda. Rêgo. Albuquerque de. **O diálogo entre a pedagogia e a didática:** da busca contra-hegemônica das orientações educativas das décadas de 1980 e 1990 aos rebatimentos pós-modernos nas recentes produções acadêmicas. REVISTA ELETRÔNICA PESQUISEDUCA, v. 3, n. 5, p. 56-71, 2011.

FERNANDES, Maria J. da Silva. Coordenador pedagógico. In: OLIVEIRA, D.alila Andrade.; DUARTE, Adriana. Maria. Cancella.; VIEIRA, Lívia M. Fraga. **Dicionário:** trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

FERREIRA, Liliana Soares. Gestão do pedagógico: de qual pedagógico se fala**? Currículo sem Fronteiras**, Santa Maria, v.8, n.2, pp.176-189, Jul./Dez 2008.

FERREIRA, Naura. S.yria Carapeto. (org.). **Supervisão Educacional para uma escola de qualidade.** 2.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FRANCO, Maria Amélia. Extrato do artigo: Saberes pedagógicos e prática docente, publicado em Escritos sobre **didática, filosofia e formação de educadores** organizado por Silas Borges Monteiro e Selma Garrido Pimenta. Cuiabá: EdUFMT, 2013. Disponível em: http://www.ufmt.br/endipe2016/saberes-pedagogicos-e-didatica/. Acessado em Abril de 2018.

FRANCO, Maria Amélia. **Pedagogia como ciência da educação.** 2. ed. rev. ampl. São Paulo: Cortez, 2008.

FREITAS, Helena Costa Lopes de Freitas. **Formação de Professores no Brasil:** 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p.136-167, set. 2002.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real.** 6. ed. São Paulo- SP: Cortez, 2010ª.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In. FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia da pesquisa educacional.** 10 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GADOTTI, Moacir. O projeto político-pedagógico da escola: Fundamentos para sua realização. In: GADOTTI, Moacir.; ROMÃO, José Eustáquio. (Org.) **Autonomia da escola:** princípios e propostas. 6 ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2004. p. 33-41.

GARRIDO, Elsa. Espaço de formação continuada para o professor-coordenador. In: BRUNO, E. B. G.; ALMEIDA, L. R.; CHRISTOV. L. H. S. (Org.). **O coordenador pedagógico e a formação docente.** 13. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2015, p. 9-16.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n.37, jan./abr. 2008.

GÉGLIO, Paulo César. O papel do coordenador pedagógico na formação do professor em serviço. In: PLACCO, V. M. de S.; ALMEIDA, L. R. (org.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Loyola, 2003.

GENTILI, Pablo. **Pedagogia da Exclusão, Adeus a Escola Pública, A desordem Neoliberal, A Violência do Mercado e o Destino da Educação das Maiorias.** Petrópolis: Vozes, 2002.

GHEDIN, Evandro. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido, GHEDIN, Evandro (org.). **Professor Reflexivo no Brasil.** Gênese e crítica de um conceito. São Paulo, Cortez, 2005.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Santoro. **Pesquisa em Educação: Alternativas investigativas com objetos complexos.** São Paulo: Edições Loyola, 2006.

IASI, Mauro Luís. **Direito e emancipação humana.** Revista da Faculdade de Direito. v. 2, n. 2 (2005). Disponível em: https://www.metodista.br/revistas/revistas ims/index.php/RFD/article/view/477 . Acesso dia: 11/07/2018.

IASI, Mauro Luís. **Ensaios sobre consciência e emancipação.** 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto.** Tradução Célia Neves e Alderico Toríbio. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

LAKATOS, E.va M.aria; MARCONI, M.arina Andrade. **Fundamentos de metodologia científica.** 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LIBÂNEO, José CarlosJ. C. Ainda as perguntas: o que é pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de pedagogia. In: PIMENTA. S. G. (Org.). **Pedagogia e pedagogos:** caminhos e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2002, p. 59-97.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Cortez, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. Educação: pedagogia e didática. O campo investigativo da pedagogia e da didática no Brasil: esboço histórico e buscas de identidade epistemológica e profissional. In: LIBÂNEO, José Carlos. **Finalidades educativas escolares e internacionalização das políticas educacionais: impactos no currículo e na pedagogia**. Revista European Journal of Curriculum Studies, Vol. 3, n. 2, p. 444-462, 2016.

LIBÂNEO, José Carlos. Internacionalização das políticas educacionais e repercussões no funcionamento curricular e pedagógico das escolas. In: LIBÂNEO, José Carlos; SUANNO, M. V. R.; LIMONTA, S. V. (Org.). **Qualidade na escola pública:** políticas educacionais, didática e formação de professores. Goiânia: Ceped publicações; Gráfica e Editora América: Kelps, 2013, p. 47-72.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: ed. do Autor, 2000.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas.** Educar, Curitiba: UFPR, n. 17, p. 153-167, 2001. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 11 agosto 2018.

LIBÂNEO, José. Carlos.; OLIVEIRA, João Ferreira de.; TOSCHI, Mirza. Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. Didática como campo investigativo e disciplinar e seu lugar na formação de professores no Brasil. In: OLIVEIRA, Maria Rita N.S.; PACHECO, José Augusto B. (orgs.). **Currículo, didática e formação de professores.** Campinas: Papirus Editora, 2013. (coleção Prática pedagógica)

LIMA, Fernanda Bartoly Gonçalves de; SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro. Emancipação Humana e Educação: Perspectivas para a Formação Escolar. **Rev. Educ. Perspec.** Viçosa, MG v.9 n.1 p.6-29 jan./abr. 2018.

LIMA, Simone Moura Gonçalves de. **O coordenador pedagógico e seu processo formativo: perspectivas e limites de trabalho.** Brasília, 2016. 148 p. (Dissertação em Educação).
LOBO, Cristina Costa (2011). **Abordagem sociocognitiva do ajustamento à carreira no ensino superior:** o papel das atividades em grupo, da autoeficácia e dos interesses. Tese de Doutoramento em Psicologia - Especialidade de Psicologia Vocacional.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARX Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã:** crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846). São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, Karl., 1818-1883. **Crítica do Programa de Gotha.** São Paulo: Boitempo, 2012. Disponível em: https://nunomiguelmachado.files.wordpress.com/2012/01/marx-critica-prg-gotha-boitempo-pag-n-origin.pdf. Acesso em: 23 jul. 2018.

MARX, Karl. **A Questão Judaica. 1843.** Disponível em: <http://www.lusosofia.net/textos/marx_questao_judaica.pdf >. Acesso em: 23 jul. 2018.

MARX, Karl. A questão judaica. In: _____ **Manuscritos econômicos e filosóficos**. Lisboa: Edições 70, 1993.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos.** Tradução de Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2004.

MARX, Karl. Posfácio à 2ª Edição de O capital. In: **O capital.** São Paulo, Abril Cultura, 1983.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do partido comunista.** São Paulo: Penguin Classics; Companhia das Letras, 2012.

MELO, Lúcia de Fátima. **Reformas educacionais e gestão democrática no estado do Aacre: repercussões no trabalho do núcleo gestor da escola.** Belo Horizonte: UFMG, 2010. (Tese em Educação).

MÉSZÁROS, Ivan, 1930. **A teoria da alienação em Marx.** São Paulo: Boitempo, 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: _____. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 34 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde: Rio de Janeiro: Abrasco; São Paulo: Hucitec, 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: _____. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 34 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

NÓVOA, António; FINGER, Mathias. **O método (auto) biográfico e a formação.** Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A função social da educação e da escola pública: tensões, desafios e perspectivas. In : FERREIRA, Elza Bartolozzi; OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.) **Crise da escola e políticas educativas.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

OLIVEIRA, Jane Cordeiro; MARCONDES, Maria Inês. **Os coordenadores pedagógicos de escolas da Secretaria Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro como mediadores das políticas curriculares.** Rio de Janeiro, 2015. (Tese de Doutorado).

ORSOLON, Luzia Angelina Marino. O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola. In: ALMEIDA, L. R. de. PLACCO, V. M. N de S. (org.). **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança**. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

PAULO NETTO, José. **Economia política:** uma introdução crítica. São Paulo: Cortez, 2006.

PAULO NETTO, José. **Introdução ao estudo do método de Marx**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Didática e formação de professores**: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000ª. p. 77-130.

PIMENTA, Selma Garrido. Panorama atual da didática no quadro das ciências da educação: educação, pedagogia e didática. In: ____ (Org.). **Pedagogia, ciência da educação.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001, p. 39-70.

PINTO, Umberto de. Andrade. Coordenação pedagógica: área de formação de professores e de atuação do pedagogo escolar nas escolas da educação básica. In: CORRÊA, Shirley de. Souza.; FERRI, C. (Org.). **Coordenação pedagógica:** diferentes abordagens, múltiplas perspectivas. 1. ed. Itajaí: Univali, 2016, p. 25-44.

PINTO, Umberto de Andrade. **Pedagogia escolar: coordenação pedagógica e gestão educacional.** São Paulo: Cortez, 2011.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola. In: PLACCO, V. M. de S.; ALMEIDA, L. R. (org.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Loyola, 2003, p. 47-60.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan; ALMEIDA, Laurinda Ramalho. O trabalho da coordenação pedagógica no cotidiano escolar. In: CORRÊA, Shirley. Souza.; FERRI, Cássia. (Org.). **Coordenação pedagógica:** diferentes abordagens, múltiplas perspectivas. 1. ed. Itajaí: Univali, 2016, p. 11-24.

RANGEL, M. Supervisão: do sonho à ação – uma prática em transformação. In: ROLDÃO, Maria do Céu. (2007). **Colaborar é preciso** – Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. Noesis, nº 71, 24-29.

SAVIANI, Demerval. 1944. A pedagogia Histórico-Crítica no Quadro das Tendências Críticas da Educação Brasileira. In: ____. (Org.). **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 9 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. Cap. 3, p. 65-85. (Coleção educação contemporânea).

SAVIANI, Demerval. 1944. Sobre a Natureza e Especificidade da Educação. In: ____. (Org.). **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 9 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. Cap. 1, p. 11-22. (Coleção educação contemporânea).

SAVIANI, Demerval. 1944. A pedagogia Histórico-Crítica e a Educação Escolar. In:____. (Org.). **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 9 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. Cap. 3, p. 87-103. (Coleção educação contemporânea)

SAVIANI, Demerval. A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da ideia. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto. (Org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade:** da formação à ação. São Paulo: Cortez, 2002. Cap. 1, p. 13-38.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. 18. ed. São Paulo: Autores associados, 1987.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores associados, 2007.

SAVIANI, Demerval. Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Educação, Sujeito e História.** São Paulo, Olho d' Água, 2001.

TONET, Ivo. **Educação, cidadania e emancipação humana**. Ijuí: Unijuí: 2005.

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

TORRES. Carla Michele Ramos. Educação e Emancipação em Karl Marx e Theodor Adorno. **Rev. HISTEDBR On-line**, Campinas, v.17, n.4 [74], p.1266-1282, out./dez. 2017.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Coordenação do trabalho pedagógico:** do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. 9. ed. São Paulo: Libertad, 2008.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto Político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: ____. (Org.) **Projeto Político-pedagógico da escola:** uma construção possível. 29ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2013. p.11-35.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Educação básica e educação superior:** projeto político-pedagógico. 3. ed. Campinas: Papirus, 2004.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Educação básica e educação superior:** projeto político-pedagógico. 3. ed. Campinas: Papirus, 2004.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto Político-Pedagógico e gestão democrática:** Novos marcos para a educação de qualidade. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 3, n. 4, p. 163-171, jan./jun. 2009. Disponível em: <http//www.esforce.org.br>.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto Político-Pedagógico e gestão democrática:** Novos marcos para a educação de qualidade. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 3, n. 4, p. 163-171, jan./jun. 2009. Disponível em: <http//www.esforce.org.br>.

VIEIRA PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos.** 16. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

YOUNG, Michael, F. D. O Futuro da educação em uma sociedade de conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 16, n. 48, p. 609-623, set.- dez. 2011.

APÊNDICE A – Dissertações produzidas sobre o trabalho do coordenador pedagógico (2012-2016)

Dissertações produzidas sobre o trabalho do coordenador pedagógico (2012-2016)			
Ano		**Autor/Título**	**Instituição**
1	2012	GOUVEIA, Beatriz Bontempi. Formação dos coordenadores pedagógicos em Boa Vista do Tupim/BA: uma experiência colaborativa, o fio por trás das missangas.	PUC/SP
2	2012	GOIS, Maria Gorete de. O trabalho do coordenador pedagógico na escola em tempos de mudança.	UECE
3	2012	BAIOCCHI, Juliana Cristina Chaves Buldrin. "Formação do coordenador pedagógico na construção do Projeto político-pedagógico das escolas da rede municipal de Hortolândia: desdobramentos de uma história.	Unicamp
4	2012	SANTOS, Vania Ida Malavasi dos. Os desafios do professor coordenador pedagógico na formação continuada dos docentes do ensino fundamental: o caso da região do vale do ribeira/SP.	UMESP
5	2012	NERY, Josania de Lourdes Alcantarino. Coordenadores pedagógicos: formadores de professores ou supervisores de ações politico-pedagógicas da escola?	UMESP
6	2012	GRAF, Sandra Maria Diell. O coordenador pedagógico enquanto gestor educacional: delimitando funções, marcando fronteiras.	UPF
7	2012	BLOS, Neiva. Coordenador/supervisor do colégio militar de campo grande/MS: uma prática refletida.	UFMS
8	2012	RIBEIRO, Margareth Mellão Garcia. Professor coordenador pedagógico: dificuldades e possibilidades no seu cotidiano.	UNOESTE
9	2012	SILVA, Girlene Feitosa da. O perfil do professor coordenador de laboratório de informática: a práxis na rede pública municipal de Juazeiro-BA.	PUC/SP
1O	2012	SILVA, Adalberto. O papel do coordenador pedagógico na formação dos professores.	UMESP
11	2012	OLIVEIRA, Rosiane Cristina Muniz de. A qualidade na atuação do coordenador pedagógico da educação infantil: um estudo em Barreras-BA.	UnB
12	2012	NETO, Lucimara Aparecida. A atuação do professor coordenador frente ao currículo oficial de São Paulo (2008-2011).	UNESP
13	2012	MARTINS, Pâmela Carolina do Nascimento. O Professor coordenador e a percepção que tem da sua função no contexto do programa “São Paulo Faz Escola.	UNINOVE/SP
14	2013	COSTA, Evanilda Ferreira de Negreiros da. Entre angústias, dilemas e realizações: se constituindo coordenador pedagógico.	UFRJ
15	2013	PATTARO, Rita de Cassia ventura. O coordenador pedagógico como mediador da práxis docente em escolas de educação e tempo integral.	PUC/CAMPINAS

16	2013	NOGUEIRA, Simone do Nascimento. Coordenação Pedagógica: uma identidade em construção.	UNISANTOS
17	2013	GIOVANI, Priscila de. Coordenador pedagógico: contribuições para sua formação.	PUC/SP
18	2013	CORREA, Shirlei de Souza. O assistente técnico-pedagógico: atribuições legais e prática profissional.	UNIVALI
19	2013	PEREIRA, Amarildo Gomes. A relação do coordenador pedagógico e o trabalho coletivo com os professores e diretores: desafios e possibilidades.	UNIMEP
20	2013	SILVA, Mariana Augusta de Araújo. Coordenador gestor, coordenador pedagógico ou coordenador empreendedor: análise do perfil de coordenadores de curso em IES privada.	UFRN
21	2013	SANTOS, Islei Simone oliveira dos. Coordenação pedagógica e gestão democrática: contexto, fundamentos teóricos e propostas de atuação na Rede Pública de Ensino do Estado de São Paulo.	UNESP
22	2013	QUIOSSA, Amanda Sangy. Coordenadores pedagógicos e professores de História: os significados de uma relação.	UFJF
23	2013	SILVEIRA, Nadia Teixeira da. O coordenador da Rede Educacional Adventista no Estado do Tocantins.	UFMT
24	2013	MOLLA, Sandra Regina Petrone. O coordenador pedagógico como agente da formação teórica continuada dos professores.	UNINOVE/SP
25	2013	CAMARGO, Debora Rana de. Coordenador pedagógico e os condicionantes do ser e do vir a ser um formador.	PUC/SP
26	2013	SANTOS, Rosemeire Rodrigues dos. Colaboração crítica na formação de coordenador: uma prática em construção.	PUC/SP
27	2013	FERRI, Thais helena Jordao Bartiromo. O trabalho e os desafios do professor coordenador na rede municipal de rio claro.	UNESP/Rio Claro
28	2014	LIMA, Ana Cristina Cantero Dorsa. A ação do coordenador pedagógico no centro de educação infantil de campo grande/MS.	UCDB
29	2014	TORNAY, Valeria Flores de Souza. Professores coordenadores pedagógicos do ensino fundamental I na Rede Estadual de Ensino de São Paulo: orientações técnicas trabalhadas nos núcleos pedagógicos.	UNICID
30	2014	CARNEIRO, Egina Carli de Araújo Rodrigues. A identidade profissional do coordenador pedagógico da rede pública estadual de rio branco: entre as normatizações legais e a prática cotidiana.	UFAC
31	2014	PIRES, Priscila Dutra. O "pulsar pedagógico": estratégias e desafios de uma coordenadora na formação de professoras.	PUC/CAMPINAS
32	2014	CRESSONI, Kelly Szabo. Percepções evidenciadas pelo coordenador pedagógico sobre a formação continuada de professores para a integração das tecnologias ao currículo.	PUC/SP
33	2014	OLIVEIRA, Jozina Alves de. Coordenador pedagógico e a formação continuada dos profissionais de creche: possibilidades e desafios.	UMESP
34	2014	SOUSA, Leiva Rodrigues de. A formação continuada de professores na escola mediada pelo coordenador pedagógico: implicações no trabalho docente.	UEPA

35	2014	RIBEIRO, Renato Antonio. Rompendo barreiras: a atuação do coordenador pedagógico e seu papel junto aos docentes da EJA.	UEG
36	2014	PIRES, Edi Silva. Coordenador pedagógico: o alcance da sua ação e aspectos de seu fortalecimento e legitimidade no contexto escolar.	UnB
37	2014	BENTO, Luciana Estessi. Professor coordenador na formação contínua de professores: um estudo em escolas do município de Limeira.	UNESP/Rio Claro
38	2015	ARAUJO, Osmar Helio Alves. Formação docente, professor coordenador pedagógico e contexto escolar: diálogos possíveis.	UFC
39	2015	COSTA, Antonia Flavia Moraes da. A prática do coordenador pedagógico no contexto da Escola de Tempo Integral: desafios da educação integrada.	UFPI
40	2015	PRADO, Gilsete da Silva. A formação continuada pela via do Coordenador Pedagógico.	PUC/SP
41	2015	MELO, Silvana faria de. Vivências do coordenador pedagógico iniciante no contexto escolar: sentidos e significados mediando a constituição de uma identidade profissional.	UNITAU
42	2015	MELO, Jucelia. A coordenação pedagógica em uma instituição de ensino superior: significações constituídas pelo coordenador pedagógico sobre o seu trabalho.	PUC/SP
43	2016	KAILER, Priscila Gabriele da luz. Formação inicial do coordenador pedagógico: o egresso (2007 – 2010) da licenciatura em pedagogia da universidade estadual de ponta grossa- PR.	UEPG
44	2016	ACOSTA, Sidiane Barbosa. Qual o lugar dos coordenadores pedagógicos das escolas estaduais no pacto nacional pela alfabetização na idade certa no município do rio grande/RS.	FURG
45	2016	HERCULANO, Silvia Cristina. Adentrando os espaços de aprendizagem da coordenação pedagógica: um estudo na perspectiva da psicogenética Walloniana.	PUC/SP
46	2016	OLIVEIRA, Luciane Aparecida de. A ação profissional do coordenador pedagógico e do professor coordenador: proposições como formadores.	UNESP/Rio Claro
47	2016	SANTOS, Joara Porto de Avelar dos. Coordenador pedagógico: desafios, dilemas e possibilidades.	UNEB
48	2016	GARCIA, Elis Regina Correas. O papel da colaboração crítica na relação coordenador pedagógico e professores.	PUC/SP
49	2016	LINS, Juliana Beltrao. O coordenador pedagógico e a construção da sua identidade profissional.	UFPE
50	2016	GONCALVES, Simone Moura. O coordenador pedagógico e seu processo formativo: perspectivas e limites de trabalho.	UnB
51	2016	BROXADO, Iago de Araujo Pereira. A formação do coordenador pedagógico em diálogos argumentativos na reunião pedagógica.	UFPE
52	2016	VIEIRA, Andreia Maria de Souza. Crenças de autoeficácia do professor coordenador pedagógico: relevância para formação continuada.	Unoeste
53	2016	GARCIA, Gislene. Coordenador pedagógico: dilemas na busca	UPF

		por uma formação de si e dos outros.	
54	2016	FREITAS, Elisabete Pereira de. A formação do coordenador pedagógico de EJA/Educação Profissional de São Bernardo do Campo: análise a partir dos referenciais elaborados de 2010 a 2014.	PUC/SP
55	2016	PIGNATARO, Flavia Viana de lima. Em busca da ilha desconhecida: professor coordenador pedagógico e a formação continuada no contexto da rede estadual paulista.	UNESP
56	2016	RIGUETO, Rodrigo Luis. O trabalho do professor coordenador na escola pública paulista – a formação de uma identidade.	Unicamp

Fonte: Quadro produzido pela autora a partir do Banco de dissertações da Capes[12]

[12] Disponível em: http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/

APÊNDICE B - Teses produzidas sobre o trabalho do coordenador pedagógico (2012-2016)

Teses produzidas sobre o trabalho do coordenador pedagógico (2012-2016)			
Ano		**Autor/Título**	**Instituição**
1	2012	LEITE, Vania Finholdt Angelo. A atuação da coordenação pedagógica em conjunto com os professores no processo de recontextualização da política oficial no 1º ano do Ensino Fundamental no Município do Rio de Janeiro.	PUC/RJ
2	2013	ARAUJO, Teresa Cristina Oliveira. A prática do (a) coordenador (a) pedagógico (a) na Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro: formação continuada de professores?	UERJ
3	2013	CARLOS, Rinalda Bezerra. Um estudo sobre a formação continuada do coordenador pedagógico desenvolvida pelo CEFAPRO de Cáceres/MT.	PUC/SP
4	2013	VENAS, Ronaldo Figueiredo. Imaginar o passado, recordar o futuro: as transformações na função de coordenador pedagógico na Rede Estadual da Bahia.	UFBA
5	2013	FERREIRA, Nilza Donizetti dias. O coordenador pedagógico e a ação docente: contribuições de uma política pública de desenvolvimento profissional no local de trabalho.	Mackenzie/SP
6	2014	TEIXEIRA, Cristiane de Sousa Moura. O ser 'faz-tudo': a dimensão subjetiva do trabalho do coordenador pedagógico.	UFPI
7	2014	FERRI, Maricia da Silva. Conhecimentos implicados na tomada de decisão do coordenador pedagógico em relação à indisciplina.	PUC/RS
8	2014	MIZIARA, Leni Aparecida Souto. A função do coordenador de área no programa além das palavras.	UNESP
9	2015	OLIVEIRA, Jane Cordeiro de. Os coordenadores pedagógicos de escolas da Secretaria Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro como mediadores das políticas curriculares.	PUC/RJ
1O	2015	MOLLICA, Andrea Jamil Paiva. O professor especialista iniciante: contribuições do coordenador pedagógico para seu trabalho.	PUC/SP
11	2015	SILVA, Valeria Andrade. Coordenação do trabalho pedagógico na rede estadual paulista: desafios, limites e potencialidades.	UNINOVE/SP
12	2015	MARASCHIN, Mariglei Severo. Dialética das disputas: trabalho pedagógico a serviço da classe trabalhadora?	UFSM
13	2016	CORREA, Barbara Raquel do Prado Gimenez. O cotidiano do coordenador pedagógico na visão da complexidade: práticas de formação continuada no cenário da educação infantil.	PUC/PR

Fonte: Quadro produzido pela autora a partir do Banco de teses da Capes[13]

[13] Disponível em: http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE - UFAC
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO – MED

ROTEIRO PARA ENTREVISTA

Entrevista Nº _____ Data: _____ Escola:_____
Entrevistado (a): _____

Esta pesquisa intitulada**: O trabalho do coordenador pedagógico dos anos iniciais da rede Municipal de Ensino de Cruzeiro do Sul/Acre: Entre o contexto da pedagogia da exclusão e as práticas emancipadoras da escola,** é de responsabilidade de Naiara de Souza Fernandes, aluna do mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Acre - UFAC, sob a orientação da Profa. Dra. Lenilda Rêgo de Albuquerque Faria. Tem como objetivo analisar o trabalho do coordenador pedagógico no contexto da pedagogia da exclusão, identificando as possíveis contribuições para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que tenham por base as finalidades educativas clássicas da escola.

Desde já, agradeço sua disponibilidade em colaborar com a pesquisa.

1- Como foi o seu ingresso na função de coordenador pedagógico?

2- Na sua visão o que define o pedagógico na escola?

3- Nas últimas décadas, principalmente a educação escolar tem sofrido significativas e constantes alterações no modo de organização do trabalho pedagógico, repercutindo diretamente nas finalidades da escola. No entanto, como você define a função da escola?

4- Em que medida os programas e projetos desenvolvidos na escola, advindos das políticas educacionais, têm alterado as finalidades clássicas educativas da escola? E de que modo o seu trabalho de "coordenador pedagógico" pode contribuir para o cumprimento dessas finalidades? (Saviani explica que as finalidades clássicas da escola é apropriação do conhecimento daquilo que se tornou clássico, como por exemplo, o acesso ao domínio da língua escrita, da leitura, da ética, da moral, etc.) São os conhecimentos validos até hoje.

5- No contexto das políticas educacionais das últimas décadas, como você define o trabalho do "coordenador pedagógico", considerando suas funções e finalidades?

6- Você acredita que a sua formação inicial lhe disponibilizou instrumentos teórico-práticos necessários para a organização do trabalho pedagógico na escola, ou o coordenador precisa de uma formação específica para desenvolver essa função? Justifique.

7- Em que medida o exercício da docência contribuiu para o desempenho das suas funções como coordenador pedagógico junto aos professores?

8- No contexto do desempenho das suas funções na escola, o que você acredita que potencializa o trabalho do coordenador, considerando as facilidades e as principais dificuldades enfrentadas durante o exercício da sua função e o que fazer para supera-las.

9- Faça um relato de sua rotina de trabalho na escola do início ao fim do dia.

10- Você gostaria de acrescentar mais alguma questão, uma opinião?

APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE - UFAC
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO – MED

QUESTIONÁRIO

Prezado Coordenador (a) Pedagógico dos Anos iniciais,

Esta é uma pesquisa realizada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Acre por Naiara de Souza Fernandes sob a orientação da Profa. Dra. Lenilda Rêgo de Albuquerque Faria, com o objetivo de conhecer a sua realidade profissional, no que tange as suas atribuições, condições e percepções. Seu anonimato será preservado e suas respostas contribuirão para o entendimento da importância do trabalho do coordenador pedagógico que atua nas escolas dos anos iniciais da rede pública de ensino de Cruzeiro do Sul/AC. Os resultados serão apresentados oportunamente para a Universidade e para a Secretaria de Educação. Qualquer dúvida poderá ser esclarecida através do telefone (68) 999535680, ou do envio de e-mail para: naiaraleticia2@gmail.com.

Desde já, agradeço sua disponibilidade em colaborar com a pesquisa.

1- PERFIL

a) Idade: _____ b) Sexo: ( ) Masculino ( ) Feminino / Outro: _____

c) Naturalidade: _____d) Est. Civil:_____ e) Nº filhos_____

2- FORMAÇÃO PROFISSIONAL

a) Habilitação de Magistério de 2ºgrau: ( ) sim ( ) não

b) Possui Graduação em Pedagogia: ( ) sim ( ) não

Instituição: _____ano de conclusão: _____

Possui outra graduação: ( ) sim ( ) não / Qual? _____

c) Possui Especialização em Educação: ( ) sim ( ) não / Qual? _____

Instituição: _____ano de conclusão: _____

Possui outra especialização: ( ) sim ( ) não / Qual? _____

d) ( ) Mestrado/ Doutorado: _____Instituição: _____ano de conclusão:_____

e) Tempo de trabalho na rede pública Municipal de Cruzeiro do Sul/Acre: _____anos.

f) Quanto tempo trabalha nesta escola? _____

g) Quanto tempo está na função de coordenador?_____

h) Quanto tempo exerce a função de coordenador trabalhando nesta escola? _____

i) Antes de ser coordenador pedagógico você exerceu a docência? ( ) sim ( ) não

j) Quais etapas de educação você atuou e durante quantos anos?

_____
_____

k) Possui outro vínculo profissional além da função de coordenador pedagógico?

( ) sim ( ) não / Qual? _____

l) Qual a sua carga horária total de trabalho? _____

m) O coordenador pedagógico recebe alguma gratificação para desempenhar essa função?

( ) sim ( ) não

n) No que se refere à valorização do trabalho do coordenador pedagógico, esta remuneração é satisfatória? ( ) sim ( ) não / porquê?

_____
_____

Agradeço sua inestimável contribuição.

Cruzeiro do Sul, Acre_____/_____/ 2017.

APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE - UFAC
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO – MED

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Professor **José de Souza Lima**, Secretário Municipal de Educação do Município de Cruzeiro do Sul- Acre, concordo livremente e autorizo os Coordenadores, lotados nas escolas da Rede Pública Municipal localizadas na Zona Urbana do município de Cruzeiro do Sul a participarem das atividades de pesquisa que serão desenvolvidas em contexto escolar, sob orientação da pesquisadora Naiara de Souza Fernandes.

Declaro estar ciente de que se fará necessária a participação dos profissionais supracitados, respondendo a entrevista, cujo material produzido, deverá ser liberado por estes, sendo que sou sabedor (a) de que o mesmo será utilizado para publicações científicas na área de Educação e em eventos de natureza acadêmica, sendo a eles garantido o sigilo de identidade.

Reconheço que estou sendo adequadamente informado (a) e esclarecido (a) sobre os procedimentos que serão utilizados, riscos e desconfortos, confidencialidade da pesquisa, concordando em autorizar a participação dos profissionais da rede, estando ciente de que não poderão requerer qualquer ônus pela participação e/ou liberação de materiais produzidos.

Declaro ainda que será garantido o direito dos mesmos retirar o consentimento a qualquer momento, sem que isso resulte em qualquer penalidade. Por fim, declaro ter recebido uma cópia desse Termo de Consentimento.

Cruzeiro do Sul, Acre,_____/_____/ 2017.

_____

José de Souza Lima
Secretário Municipal de Educação

Pesquisador: Naiara de Souza Fernandes
Endereço: Rua Minas Gerais, 1860 Bairro: São José / Cruzeiro do Sul –Acre
Telefone: (68) 99953-5680 **E-mail:** naiaraleticia2@gmail.com
Orientadora: Prof.ª. Dra. Lenilda Rêgo Albuquerque de Faria

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE - UFAC
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO – MED

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado a participar da pesquisa**: O trabalho do coordenador pedagógico dos anos iniciais da rede Municipal de Ensino de Cruzeiro do Sul/Acre: Entre o contexto da pedagogia da exclusão e as finalidades emancipadoras da escola,** de responsabilidade de Naiara de Souza Fernandes, aluna de mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Acre - UFAC, sob a orientação da Profa. Dra. Lenilda Rêgo de Albuquerque Faria. O objetivo desta pesquisa é analisar o trabalho do coordenador pedagógico dos anos iniciais da rede municipal de ensino de Cruzeiro do Sul/Acre, observando suas contribuições para o desenvolvimento de práticas educativas emancipadoras da escola. Assim, gostaria de consultá-lo (a) sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo (a). Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como questionários e entrevistas, ficarão sob a guarda do pesquisador responsável pela pesquisa.

A coleta de dados será realizada por meio de entrevistas semiestruturadas, questionário e observação. É para estes procedimentos que você está sendo convidado a participar. Sua participação na pesquisa não implica em nenhum risco. É voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para se recusar a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone (68) 999535680 e pelo e-mail *naiaraleticia2@gmail.com*. A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão publicados posteriormente na comunidade científica.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o (a) pesquisador (a) responsável pela pesquisa e a outra com o (a) senhor (a).

Cruzeiro do Sul, Acre_____/_____/ 2017.

_____ _____

Assinatura do (a) participante Assinatura do (a) pesquisador