



COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA ESCOLA BÁSICA BRASILEIRA POSTA EM QUESTÃO

PEDAGOGICAL COORDINATION IN THE BRAZILIAN POSSIBLE IN QUESTION

Osmar Hélio Alves Araújo

Universidade Federal da Paraíba - UFPB

Elcimar Simão Martins

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira- UNILAB

Janine Marta Coelho Rodrigues

Universidade Federal da Paraíba- UFPB

Resumo

Discute-se aqui sobre o que faz, como e o que é necessário fazer a coordenação pedagógica da escola básica no Brasil. As ideias aqui debatidas convergem para o entendimento que contribuir e acompanhar continuamente os processos de ensino e aprendizagem; acompanhando, orientando e auxiliando os professores no processo de planejamento, organização e execução do trabalho em sala de aula, bem como a formação contínua docente são algumas das ações primordiais na atuação do coordenador pedagógico.

Palavras-chave: Coordenação pedagógica. Escola básica. Formar. Pesquisar. Autoavaliação.

Abstract

Here we discuss what makes, how and what is necessary the pedagogical coordination of the elementary school in Brazil. The ideas discussed here converge to the understanding that to contribute and to continuously follow the teaching and learning processes; accompanying, guiding and assisting teachers in the planning process, organization and execution of the work in the classroom, as well as the continuous teacher training are some of the primary actions in the practice of the pedagogical coordinator.

Keywords: Pedagogical coordination. Elementary school. Training. Research. Self-assessment.



Considerações iniciais

A presença da coordenação pedagógica na escola básica pressupõe mudanças no processo educativo como um todo; um trabalho colaborativo que supõe diálogo, compartilhamento de experiências, de responsabilidades, respeito à diversidade, formação contínua para os professores, entre outras práticas. Nota-se que a denominação para o profissional que desempenha essa função¹, no Brasil e em outros países, depende de cada sistema de ensino. Encontramos denominações, como: coordenador pedagógico, coordenador escolar, professor coordenador, orientador pedagógico, supervisor escolar etc. (CAMPO, 2016; DOMINGUES; BELLETATI, 2016; MACEDO, 2016).

Moehlecke (2017) corrobora enfatizando que na história da educação brasileira nos deparamos com uma diversidade de expressões e nomenclaturas na designação das diferentes funções criadas para a ação junto à gestão das escolas. A própria legislação utiliza termos como: inspeção, supervisão e orientação educacional ao se referir ao profissional da educação que atua nas funções de orientação e coordenação pedagógica.

No contexto deste trabalho, denominamos de coordenador pedagógico os professores licenciados nas diversas áreas do conhecimento (História, Letras, Química, Matemática, Geografia, entre outras) que, após passarem por processo seletivo ou concurso público na sua rede de ensino, encontram-se nas escolas básicas assumindo a função em questão. Assim, estamos tratando da coordenação pedagógica exercida por profissionais da educação não necessariamente pedagogos por formação, ou, dito de outra forma, coordenadores com ou sem licenciatura em Pedagogia.

¹ Utilizamos o termo 'função' ao tratarmos da coordenação pedagógica, embora a coordenação pedagógica "[...] em muitas localidades, seja caracterizada como 'cargo'. A diferenciação no uso do termo é justificada pela forma de acesso: para acesso interno de seleção de profissionais da própria rede de ensino admite-se o termo função. Para o acesso por meio de concurso público admite-se o uso do termo 'cargo'" (MACEDO, 2016, p. 36). Entretanto, neste trabalho, não estamos nos referindo ao termo função nesta perspectiva.



Não é propósito deste texto discutir a formação inicial do coordenador, porém torna-se necessário sublinhar que esse profissional não é necessariamente pedagogo, posto que em muitas redes de ensino, municipais e estaduais, não há a exigência da formação em Pedagogia. Em vista disso, há razões para dúvidas se esses profissionais são, de fato, preparados para atuar nessa função. Como afirma Franco (2016, p. 18) “[...] um dos grandes problemas que pode estar dificultando aos coordenadores pedagógicos perceberem-se capazes da construção de um trabalho eficiente e produtivo na escola seja a falta de formação inicial para o exercício dessa atuação”.

No domínio educacional brasileiro define-se Coordenador Pedagógico² (CP) como o profissional que coordena o trabalho pedagógico escolar de modo a assegurar que esse não se concretize em uma perspectiva individualista e desarticulada da realidade e das necessidades docentes/discentes. O CP também é responsável pela formação contínua dos professores e, sobretudo, pela coordenação, organização e promoção de um trabalho em conjunto com a comunidade escolar. Ou seja, atribui-se ao CP, no âmbito da educação brasileira, o papel de articulador das ações pedagógicas da escola, cabendo ao mesmo fortalecer a relação escola-comunidade e contribuir para o aprimoramento dos processos de ensino e aprendizagem (FRANCO; GONÇALVES, 2013; FRANCO, 2016; CATANANTE; DIAS, 2017).

Em países, como Portugal, Moçambique, Chile, entre outros, a figura do CP é difundida como supervisor pedagógico. Seu papel essencial é contribuir com o professor no processo de formação contínua, no crescimento pessoal e profissional docente, na busca por soluções para os problemas que permeiam os processos de ensino e aprendizagem; estimular o trabalho colaborativo e o compartilhamento de responsabilidades, bem como contribuir na mobilização de novos saberes e na formação de todos de modo global (GREIA, 2016; MOSQUEIRA, 2017). Nota-se, assim, que a coordenação pedagógica da escola básica é um trabalho que exige um profissional capaz

² Nas próximas seções deste artigo, utilizaremos a sigla CP ao nos referirmos ao coordenador pedagógico.



de formar, pesquisar, avaliar e gerir, pautado em uma cultura colaborativa, o processo didático - pedagógico da escola como um todo.

Considerando esses pressupostos, perguntamos: quem é o coordenador pedagógico? O que faz, como faz e o que é necessário fazer o coordenador pedagógico? Com amparo na pesquisa bibliográfica, buscamos em bases de dados artigos, livros ou anais de reuniões científicas que pudessem explorar/explicitar esses questionamentos. O objetivo desta discussão é, portanto, identificar as principais questões em debate no âmbito dessa temática de modo a dimensionar algumas das atribuições que estão postas à coordenação pedagógica no Brasil.

O texto está organizado em três partes, além desta introdução e das considerações finais. Num primeiro momento, apresentamos uma breve contextualização internacional e nacional sobre quem é o CP e as premissas presentes nessa atuação no decurso da história da educação. Em seguida, discutimos acerca das funções e atividades desenvolvidas pelo CP. Num terceiro momento, como faz ou o que é necessário fazer o CP são temáticas debatidas como estratégia para mensurar a relevância do trabalho desse profissional para a construção contínua de uma educação que valoriza e promove a relação entre culturas, aproxima definitivamente a escola e a sociedade, e, sobretudo, contribui para que o trabalho docente ganhe ainda mais em qualidade e comprometimento com a transformação social, e com a construção de novas modalidades de ações docentes.

Quem é o coordenador pedagógico?

No contexto educacional brasileiro, a definição de CP, em diferentes momentos histórico-políticos, esteve associada às funções de supervisão escolar, principalmente no que concerne à fiscalização e ao controle das ações docentes (PLACCO; SOUZA; ALMEIDA, 2012; PLACCO; SOUZA; ALMEIDA, 2012). Em alguns momentos a coordenação pedagógica foi entendida como sinônimo da supervisão (MACEDO, 2016). Entretanto, a coordenação pedagógica na escola básica brasileira, nas últimas décadas, vem assumindo uma nova configuração, construindo uma nova roupagem e,



sobretudo, buscando uma identidade própria não mais impregnada de características, como chefia, fiscalização, controle, autoritarismo.

Neste trabalho, compartilhamos da concepção de CP como o profissional da educação responsável no contexto escolar pela coordenação do trabalho pedagógico e pelo desenvolvimento de projetos de formação contínua para os professores e que trabalhe, portanto, para promover o desenvolvimento profissional docente e da escola (DOMINGUES; BELLETATI, 2016). Considerando essa concepção:

Cabe ao CP favorecer que o professor construa uma didática própria, singular e contextualizada, que entenda o conhecimento como dinâmico, em constante reelaboração na academia e nas culturas, e a aprendizagem como acesso às diferentes formas de ver o mundo, ampliando sua percepção acerca do mesmo (DOMINGUES; BELLETATI, 2016, p. 66).

Essa perspectiva é corroborada por estudos e pesquisas no âmbito da literatura especializada portuguesa e Moçambicana com foco na supervisão pedagógica nos referidos países. Em Portugal, por exemplo, “[...] o supervisor é uma figura com maior proximidade com os pares, funciona como um apoio e auxílio em processos de aprendizagem, troca de experiências, percepções e valores, que se conjugam em práticas e reflexões colectivas” (PEREIRA, 2012, p. 17). E, ainda, para a autora, cabe ao supervisor não só possibilitar contextos formativos, construtivos no que concerne à produção de conhecimento, aperfeiçoamento de competências e desenvolvimento de habilidades dos professores, mas também ajudá-los a perceber as suas necessidades de formação. Para Assique (2015), em estudo com foco nas contribuições da supervisão pedagógica para a melhoria da qualidade dos processos de ensino e aprendizagem em uma cidade moçambicana, a Supervisão Pedagógica é uma atividade contextualizada, com caráter reflexivo, formativo e transformador e com implicações no processo de aprendizagem, na criatividade pedagógica, e na promoção de contextos formativos docentes.

Percebemos que tanto a coordenação pedagógica na escola básica brasileira como a supervisão pedagógica em outros países estão associada a um trabalho de



protagonismo pedagógico diante das demandas do contexto escolar, da população docente e discente. O foco do trabalho do CP deve ser contribuir para o desenvolvimento de um projeto educativo/pedagógico aberto ao diálogo, às culturas, à diversidade e visando, sobretudo, a construção de uma educação pública de qualidade que contribua para a suplantação dos problemas sociais emergidos, entre outros fatores, da marginalização de parte da população mais pobre e explorada.

Entretanto, Assique (2015) identificou que a supervisão pedagógica no contexto educacional moçambicano, na maioria das vezes, lida com diversos problemas que acabam dificultando a construção de um trabalho que, de fato, contribua para a melhoria da qualidade dos processos de ensino e aprendizagem. Segundo, ainda, o autor, na maioria das vezes, percebe-se que a supervisão pedagógica trabalha com um planejamento insuficiente, sem objetivos, participação e colaboração clara e suficiente, particularmente, nas escolas do Ensino Primário pela Supervisão Pedagógica. Reis (2013), de modo geral, aponta que a CP no âmbito educacional brasileiro tem enfrentado dificuldades para contribuir satisfatoriamente para a melhoria das práticas docentes, posto que, por diversos motivos, seu papel formador, articulador e transformador não tem, de fato, se efetivado.

Embora esse seja o cenário identificado pelos autores, queremos destacar a importância do CP enquanto profissional da educação, docente ou não, com formação integrada à Pedagogia, com sólidos conhecimentos pedagógicos, teóricos e práticos para atuar no contexto escolar com profissionalismo, ética e responsabilidade social e política. Como apontado pela literatura brasileira, o trabalho do CP pedagógico deve ser uma atividade voltada essencialmente à organização, compreensão e transformação do contexto escolar, da práxis docente (FRANCO; 2016; MACEDO, 2016).

Cabe ressaltar que em alguns países, como identificaram Davis et al (2011), nem sempre existiu um profissional que desempenhou as funções do CP, como é o caso do Reino Unido. Entretanto, segundo Placco, Souza e Almeida (2012, p. 759), “Há um consenso, dentro e fora do Brasil, sobre a importância da coordenação/orientação



pedagógica no contexto escolar, mesmo quando esta não é feita por alguém destacado nominalmente para essa atividade na escola”. Nos países de língua francesa, como na França e Canadá, por exemplo, segundo Davis et al (2011), o profissional tem atribuições semelhantes às previstas no Brasil. No caso específico do Canadá, o conselheiro pedagógico atua nas escolas auxiliando os professores no gerenciamento do tempo, otimização da organização e no funcionamento dos ciclos de ensino. Já no caso da França, o sistema educacional não prevê esse profissional atuando nas escolas, entretanto as instituições podem contar com o auxílio de consultorias e apoio educativo visando orientar os docentes e as equipes pedagógicas escolares onde a inspeção geral detectou algum problema.

Pesquisas realizadas por Placco, Souza e Almeida (2012) mostram que em Portugal, Moçambique e Chile há sempre um profissional que articula a formação docente no contexto escolar e que, em alguns casos, o mesmo também é responsável por ela. Esse profissional, segundo as autoras, e nós concordamos, assume uma função semelhante à do CP no Brasil.

No contexto educacional cubano, segundo Carnoy (2009), a supervisão “rigorosa” do trabalho docente é tido como um ponto positivo da educação cubana. Essa perspectiva de supervisão e liderança pedagógica que, a nosso ver, se articula ao fazer pedagógico do CP, há muito tempo foi varrida das escolas brasileiras. Quadro semelhante é identificado em Moçambique por Greia (2013), pois, segundo o autor, a supervisão instituída na escola e no sistema educativo em Moçambique assume caráter essencialmente fiscalizador no que concerne ao cumprimento dos programas de ensino predefinidos pelo sistema educativo. Nesse cenário, portanto, a supervisão assume perspectiva autoritária em que as ordens descem de cima para baixo, e raramente se privilegia o diálogo e a participação dos professores.

Considerando essa diversidade de realidades no que concerne à CP na escola básica no contexto brasileiro, e da supervisão pedagógica no âmbito educacional português e moçambicano, entre outros, como já apresentado, convém reiterar que o CP



que “[...] se deseja não é mais o disciplinador e domesticador das aprendizagens e do tempo escolar. Espera-se dele a abertura de espaços para o pensar e para a produção da autonomia. É o pensamento da democracia renascendo” (FRANCO; NOQUEIRA, 2016, p. 52). Queremos, então, reafirmar e reiterar que o CP deve ser um dos agentes de mudança das práticas docentes, mediante um trabalho que alcance cada vez mais êxito e torne a escola um verdadeiro espaço de formação pedagógico-política docente/discente. Destacamos a relevância de uma gestão pedagógica da escola básica que, na luta contínua por sua autonomia, desenvolva um trabalho na contramão das questões políticas, sociais e econômicas emergidas das pressões da agenda neoliberal e neoconservadora que têm influenciado as opções político-educativas dos governos nacionais, e desencadeado comportamentos de intolerância, xenofobia, homofobia, violência de gênero, entre outros.

O que faz o coordenador pedagógico?

Historicamente o fazer pedagógico do CP esteve associado às atribuições dos antigos supervisores escolares, entre as quais, destacamos a fiscalização e o controle das ações docentes. Tal ideia é corroborada por Vieira (2009) ao explicitar que a concepção de supervisão está ligada às funções de inspeção e controle. Tostes (2013) chama a atenção para o fato de que mesmo após avanços e mudanças ocorridas em relação ao supervisor escolar, a visão errônea em torno das suas atividades ainda persiste e, em muitos contextos educacionais, ainda é visto como inspecionador da escola, detector de erros ou fiscal das ações docentes. Esse quadro é identificado por Greia (2015) no âmbito educacional de Moçambique, pois, segundo o autor, os docentes moçambicanos, na maioria das vezes, deparam-se com um modelo de supervisão com foco no monitoramento administrativo, controle e avaliação do desempenho docente, portanto, ainda com uma supervisão como uma ação fiscalizadora e administrativa.

Cenário semelhante ao contexto descrito por Greia (2015) ocorre ainda no Brasil, pois Franco e Nogueira (2016) identificam que muitos diretores atribuem a CP inúmeras tarefas fora de sua alçada, como preparar atas, organizar horário escolar,



carimbar cadernetas, supervisionar a secretaria, coordenar a merenda, elaborar relatórios; enfim, toda a parte burocrática. Moehlecke (2017) corrobora ao explicar que na maioria das pesquisas recentes sobre o lugar do CP na gestão da escola básica brasileira, constata-se uma oscilação em relação à sua função, desde articulação e coordenação em uma ótica colaborativa, até supervisão e controle em uma perspectiva técnica e burocrática do trabalho docente. A autora, portanto, conclui que “O coordenador pedagógico às vezes continua atuando, ainda que nem sempre de forma explícita, como fiscal da secretaria municipal de educação nas escolas, com a função de gerir a escola em sintonia com as diretrizes da secretaria” (MOEHLECKE, 2017, p. 227).

O quadro apontado pelos autores sinaliza para possíveis avanços e retrocessos, entrecruzamento entre passado e presente no que concerne à atuação e a identidade desses profissionais. Neste sentido, Franco (2016) argumenta que o caráter essencial de ação crítico-reflexiva, de práxis, à ação pedagógica desse profissional foi tirado em alguns momentos da história da educação brasileira, pela emergência da cientificidade moderna que inseriu no seu fazer educativo-pedagógico estratégias visando uma forma correta de fazer as coisas, ou na busca de competência técnica, destituindo, portanto, o CP de um processo contínuo de ações reflexivas e transformadoras.

No Brasil, na atualidade, a pesquisa acadêmica e o debate sobre as atribuições do CP apontam que esse pode ser o articulador/mediador crítico entre professores e seu contexto; entre teoria educacional e prática educativa/pedagógica; entre o ser e o fazer educativo, com esteio em um processo que seja paralelamente formativo e emancipador (FRANCO, 2016; BELLO; PENNA, 2017). Bello e Penna (2017), em estudo com foco no papel atribuído ao CP nas escolas municipais paulistanas, identificam cinco categorias: formação e atualização, gestão, avaliação, integração e implementação de programas e de projetos.

Concepções, estudos e pesquisas semelhantes constam na literatura portuguesa em relação à supervisão pedagógica, como: supervisão como um processo que deve ser



planejado, sistemático em uma perspectiva colaborativa, participativa e que promova o desenvolvimento profissional docente. Seu objeto deve ser, portanto, a prática pedagógica dos professores (ASSIQUE, 2015). Mosqueira (2017) corrobora que o papel do supervisor pedagógico consiste em orientar, conduzir, integrar e acompanhar o professor e ajudá-lo nas respostas às suas dúvidas e medos, em especial no início do exercício da profissão docente.

Considerando o exposto, queremos aqui sintetizar o fazer pedagógico do CP em três eixos: *formar; pesquisar e avaliar (autoavaliação)*, que articulados entre si, podem assegurar à escola uma organização pedagógica com os parâmetros políticos, científicos e pedagógicos necessários. O CP deve buscar promover momentos que favoreçam a integração do professor com a escola, assim como ações coletivas que possibilitem uma sinergia pedagógica capaz de atender as necessidades, interesses e expectativas dos alunos, dos pais e da sociedade de modo global.

Em geral, há na literatura educacional, e nós concordamos, a defesa que o CP deve promover espaços, tempos e processos crítico-reflexivos que priorizem o trabalho coletivo e planejado; processos contínuos de busca de convergência e negociação de projetos e ações; esforços por melhores condições de trabalho e estudos (FRANCO, 2016; FRANCO; NOGUEIRA, 2016; DOMINGUES; BELLETATI, 2016). Nesta perspectiva, Domingues e Belletati (2016, p. 63) descrevem que o CP, dentro de suas atribuições, deve promover, “[...] junto com a equipe, uma reflexão sobre a escola como promotora de práticas pedagógicas inovadoras e descolonizadas em função da emancipação humana”.

Em uma mesma linha de pensamento, mas notadamente em relação à supervisão pedagógica no contexto educacional português, Mosqueira (2017) argumenta que cabe à supervisão contribuir para a melhoria do desempenho profissional dos indivíduos, da escola de modo a promover e estimular o potencial de cada um e o desenvolvimento coletivo da escola.



Levando em conta tais considerações, partimos da concepção de que *formar* seja a condição básica da atuação quer do CP, no contexto brasileiro, quer do supervisor pedagógico no âmbito educacional português, moçambicano ou em outros países. Nesta perspectiva, Coimbra, Marques e Martins (2012) asseveram que a formação docente é um imperativo para uma supervisão formativa e democrática, bem como fator de mudança do processo educativo e da escola, e nós concordamos em relação ao trabalho do CP no âmbito educacional brasileiro. Portanto, é condição essencial o CP assumir e promover a formação contínua dos professores no próprio contexto escolar de modo a atender as necessidades e expectativas docentes, assim como fomentar nos professores o desejo de investir e buscar seu desenvolvimento profissional em seus vários aspectos, formativos, condições de trabalho, salários, entre outros.

Outro aspecto que merece destaque é a própria formação contínua do CP. É possível considerar incoerente exigir do CP uma atuação produtiva face às questões que a sua função lhe impõe, visto que o seu processo formativo inicial, na maioria das vezes, não atende, em grande parte, às necessidades decorrentes da sua incursão no cargo. Por vezes, esse profissional não está inserido em um processo de formação contínua imbricado aos desafios da atuação e que estimule o desenvolvimento intelectual e profissional como um todo. Fato semelhante ocorre em Moçambique em relação aos profissionais indicados para a função da supervisão na escola, os quais “[...] não têm formação na área de supervisão pedagógica senão a da disciplina que corresponde ao grupo disciplinar em que pertencem” (GREIA, 2015, p. 04). Desde sempre, o CP deve cuidar da sua formação contínua, de modo consciente e responsável, como profissional que tem um compromisso ético, político, responsável e transformador com a escola e com a sociedade de modo global.

No que segue, a *pesquisa*, como atitude crítica-reflexiva, deve ser um dos eixos que sustenta a atuação do CP e possibilita a ação de *formar* no contexto escolar. Utilizamos no contexto deste texto, parafraseando Vieira (2009), a prática da pesquisa não no sentido de um CP puramente investigador, mas sim reflexivo e com



predisposição e capacidade crítica-reflexiva de compartilhar teorias e práticas pedagógicas; responsabilidades e decisões com os professores, encorajando-os a assumirem posições críticas em face de valores e práticas sociais e educativas; promover a comunicação na esfera escolar; colher informação dos/sobre os docentes/discentes, de modo a compreender as suas necessidades formativas, anseios e expectativas em relação à escola, bem como visando contribuir para os seus processos de aprendizagem e evolução.

Por meio da pesquisa, o CP pode identificar os saberes, as experiências e necessidades docentes, assim como os diferentes aportes teóricos que sustentam as diversas situações de ensino dos professores e a aprendizagem dos alunos. A pesquisa, neste sentido, possibilita ao coordenador extrair as informações necessárias para momentos de formação e reflexões na e sobre a prática pedagógica dos professores.

Como alternativa, podemos supor que a pesquisa oportunizará ao coordenador, portanto, conhecer as práticas docentes e as aprendizagens discentes para depois discutir as dificuldades e potencialidades docente/discente e intervir no processo educativo de modo global. Neste sentido, ainda, se faz oportuna a assertiva que o CP deve *pesquisar* a sua própria prática como *lócus* de formação contínua, que o permitirá formar-se e responder as questões por ela suscitadas e as expectativas diversas da escola e da sociedade em geral.

Formar e pesquisar, enquanto eixos da atuação do CP, são práticas que fazem sentido quando atreladas ao ato de *avaliar*. Parafraseando Ninin (2009), entendemos que quando o CP avalia o próprio trabalho, ele está não somente avaliando o seu próprio desempenho, mais também construindo a autoavaliação da escola, a reconstrução do trabalho pedagógico e monitorando os resultados alcançados para, então, corrigir rotas, recuperar aprendizagens, mobilizar saberes e propor novas ações. A autoavaliação das escolas, como advogam Felício e Silva (2016, p. 109):

[...] é condição *sine qua non* para que as instituições educacionais tomem decisões necessárias, relevantes e assertivas em prol do redimensionamento das ações e das ofertas educativas, constituindo-se numa importante



ferramenta para a gestão, organização e autonomia nas instituições de ensino, assim como para a sua afirmação nos contextos de inserção local e regional.

Com amparo nas contribuições dos autores, compreendemos que a autoavaliação sistemática possibilita ao CP subsídios para que aprimore a sua atuação e seja capaz de refletir na e sobre as suas ações com o objetivo de transformá-las. Neste exercício, ainda, da autoavaliação, o que queremos sublinhar é a relevância do empenho a ser realizado “[...] pelos próprios profissionais [gestores] de analisarem, coletivamente, sua instituição, de reconhecerem os avanços e limitações e, comprometerem-se com redimensionamentos necessários” (FELÍCIO; SILVA, 2016, p. 110).

A linha de reflexão aqui desenvolvida nos permite defender, apoiando-nos nas contribuições de Franco e Gonçalves (2013), que o CP, enquanto principal responsável pela formação contínua dos professores, pode fazer desencadear possíveis inovações, transformações nas práticas docentes. Nesse ponto de vista sustentamos nosso argumento que embora esse profissional esteja inserido em um cotidiano que vai desde o auxílio aos professores em atividades diversas, atendimento aos pais e alunos, situações de indisciplina, acompanhamento e orientação de planejamentos, ele deve ser consciente que sua função precisa ser assumida de modo sistemático e centrar-se no intento de formar, pesquisar para formar (autoformar) e avaliar para transformar.

Como faz /o que é necessário fazer o coordenador pedagógico?

Partimos do princípio que a qualidade de execução e sintonia de uma orquestra depende, necessariamente, que cada músico execute bem sua parte individual e, paralelamente, interligue-se à unidade orgânica da composição. Queremos a partir dessa metáfora sinfônica sublinhar que a variedade e pluralidade de atividades que são postas sob a responsabilidade do CP, só fazem sentido quando planejadas e executadas em uma perspectiva de coletividade, assim como conectadas às práticas docentes e coerentes com a realidade escolar. Neste sentido, concordando com Mosqueira (2017), entendemos que o trabalho docente e do CP devem ser realizados em equipe, assim



como a formação contínua de ambos deve ser construída no diálogo com os pares e assumindo objetivos comuns. O professor e o CP, nesta perspectiva, deixam de agir como sujeitos isolados e assumem-se como parte ativa de um ambiente pedagógico coletivo. Como esclarecem Franco e Gonçalves (2013, p. 64):

[...] isoladamente, o professor não conseguirá dar conta de todos os acontecimentos que perpassam o ambiente escolar, cabe ao coordenador pedagógico reunir, discutir e articular, com o conjunto dos professores, possíveis alternativas, levando em consideração a experiência dos docentes, como também contribuindo, através do exercício da reflexão, no acompanhamento das ações didáticas, em coerência com o projeto pedagógico, além da articulação em relação aos pais, alunos, educadores e comunidade escolar.

No contexto educacional português, Mosqueira (2017) considera que o papel do supervisor é o de estimular a colaboração, a divisão de responsabilidades e, acima de tudo, a mobilização de novos saberes e o envolvimento de todos, contribuindo para a construção coletiva e para a mudança nas práticas. Aplicamos aqui essa perspectiva ao CP nas escolas básicas brasileiras, pois, é por meio do compartilhamento de responsabilidades que se constrói um espaço escolar que respeita e fomenta a liberdade e autonomia intelectual, a pluralidade de saberes, aprendizagens e práticas.

Neste sentido, é preciso considerar que o CP deve sensibilizar os sujeitos da escola para a construção do projeto político pedagógico, para o planejamento coletivo e para a discussão e inovação do processo educativo. Além disso, também é necessário e urgente que os professores, coadjuvados pelo CP, reflitam na e sobre as suas práticas pedagógicas: admirando-se com os avanços, as aprendizagens e as possibilidades de transformação; indagando-se sobre o próprio fazer docente, os erros, os acertos, os caminhos percorridos e os saberes construídos. Em face desse quadro, o CP deve promover ações que fortaleçam as relações inter e intrapessoais no contexto escolar; estabelecer parcerias, a cultura do diálogo e um processo de formação contínua para os professores com foco na práxis. Em suma, o CP deve “[...] buscar unir o grupo no sentido de que todos se sintam responsabilizados pelo ato educativo, pela escola e uns



pelos outros, desenvolvendo o sentimento de pertencimento ao grupo e de parceria” (VENANCIO, 2014, p. 26).

O CP deve, portanto, criar espaço para o professor compartilhar experiências e posicionar-se como sujeito em formação, cidadão e profissional. Nesta perspectiva, encontros mensais de orientação, visitas sistemáticas às salas de aula, encontros pedagógicos com grupos de professores, por turmas, área de formação ou turno, atendimentos individuais conforme as necessidades dos professores são práticas produtivas quando se trata de pensar o como e o que é necessário fazer o coordenador pedagógico. Contudo, como sinalizam Franco e Gonçalves (2013, p. 66), é por meio da relação com os docentes/discentes que o CP

[...] pode promover transformações no espaço escolar, propondo o planejamento, acompanhando sua execução, observando os acontecimentos de uma sala de aula, com a intenção de discutir e buscar maneiras de auxiliar o professor a refletir sobre sua própria prática, mas tendo o cuidado na condução dessa reflexão para não se tornar invasivo, desrespeitoso com o outro.

Por isso, é necessário que se compreenda que o trabalho do CP na educação básica deve ser construído a cada dia a partir das relações que desenvolve com a equipe pedagógico-administrativa da escola, com a comunidade, com as crianças, com os jovens e com as instâncias maiores relacionadas à escola (POOLI; FERREIRA; DIAS, 2017).

Diante do que está posto, fica claro, portanto, que o fazer pedagógico do CP passa necessariamente pelo compartilhamento de responsabilidades, comprometimento de todos com os processos de ensino e aprendizagem e seus respectivos resultados, assim como pela promoção e acompanhamento da formação contínua dos professores, incluindo-os no processo de planejamento e desenvolvimento da formação.

Afinal de contas, os profissionais da educação devem guiar-se pelo objetivo de avançar e lutar pela força revolucionária da educação, e “[...] resistir à conjuntura do golpe parlamentar, [...] [no Brasil], [...]; e entender [...] todo o processo, a ideologização [...] que romperam a ordem democrática e sua expressão na educação e a ideologia da



Escola sem Partido³ e de outros movimentos semelhantes” (CIAVATTA, 2017, p. 07). Ademais, o fazer pedagógico do CP na contemporaneidade reside em resistir e não permitir que o quadro apontado por Ciavatta (2017), que ameaça a educação e a sociedade brasileira, emperre, limite e inviabilize a instauração de um efetivo processo pedagógico capaz de formar e transformar o homem.

Considerações finais

As ponderações encontradas na literatura revisada e a discussão aqui empreendida nos permitem apresentar alguns apontamentos finais em relação à atuação do CP nas escolas básicas brasileiras. A atuação desse profissional como fundamental na instituição escolar é traço comum da discussão dos autores. Nesse sentido, as ações do CP, fundamentadas na Pedagogia, entre outras ciências, devem ser instrumentos de formação, construção e transformação, pois coordenar a gestão pedagógica da escola é uma função que exige de quem a exerce atitudes pedagógicas que visem o pleno desenvolvimento do homem, enquanto sujeito biológico, histórico, social e em desenvolvimento contínuo. Assim, toda ação no contexto escolar desprovida de um caráter pedagógico impede o diálogo, a reflexão-crítica, a formação, a práxis.

As abordagens feitas convergem para o entendimento que, tanto no Brasil, como em outros países, planejar, coordenar e acompanhar continuamente os processos de ensinar-aprender-avaliar desenvolvido na escola como um todo é ação primordial do CP/Supervisão pedagógica. No que segue, merece relevo a formação contínua dos professores na escola, enquanto ação sistemática do projeto político pedagógico, processo que congrega os professores a partir das suas necessidades, favorece a construção de um clima favorável para a concretização do trabalho pedagógico, assim como ressignifica a função do CP à medida que o mesmo acompanha, orienta e se

³ Segundo Frigotto (2017, p. 31), o sentido político e o significado pedagógico do Programa “Escola sem Partido”, criado pelo Projeto de Lei nº 867/2015, é a “[...] intolerância com as diferentes ou antagônicas visões de mundo, de conhecimento, de educação, de justiça, de liberdade; partido, portanto, da xenofobia nas suas diferentes facetas: de gênero, de etnia, da pobreza e dos pobres etc.”.



envolve com os professores no processo de planejamento, organização e execução do trabalho em sala de aula nas diferentes áreas e disciplinas.

O foco do CP pode ser, portanto, a abordagem formativa de modo global. Contudo, ações, como: pesquisar e avaliar podem ser desenvolvidas visando atender as expectativas, necessidades e interesses dos docentes/discentes e para que as ações do CP sejam significativas para a transformação da escola. Logo, identificar atitudes, valores, conteúdos, procedimentos, interpretar normas e leis do sistema, observar sistematicamente os processos de ensino e aprendizagem em sala de aula são práticas imprescindíveis a atuação desses profissionais.

Finalizando, a formação em suas várias nuances, diversas etapas, processos e de forma contínua, particularmente a formação dos professores e gestores escolares é e será sempre uma dimensão indispensável para a qualidade da educação pública brasileira. O objetivo deve ser formar profissionais versados na Pedagogia de modo que nesse e a partir desse processo compreendam/encontrem o sentido da sua atuação.

Referências

ASSIQUE, Amado. **O contributo da supervisão pedagógica para a melhoria da qualidade do processo de ensino - aprendizagem “caso da Escola Primária Completa de Mitava na cidade de Lichinga**. 82p. Dissertação (Mestrado em Gestão e Administração Educacional). Extensão de Lichinga, Universidade Católica de Moçambique. Lichinga, Moçambique. 2015.

BELLO, Isabel Melero.; PENNA, Marieta Gouvêa de Oliveira. O papel do coordenador pedagógico nas escolas públicas paulistanas: entre as questões pedagógicas e o gerencialismo. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 1, p. 69-86, jun. 2017. Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.49149> >. Acesso em: 12 jun. 2018.

CAMPOS, Elisabete Ferreira Esteves. Os desafios da coordenação pedagógica: responsabilidades partilhadas. In: FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro.; CAMPOS, Elisabete Ferreira Esteves (Orgs.). **A coordenação do trabalho pedagógico na escola: processos e práticas**. Santos (SP): Editora Universitária Leopoldianum, 2016. p. 125-139.



CARNOY, Martin. **A vantagem acadêmica de Cuba:** por que seus alunos vão melhor na escola. São Paulo: Ediouro, 2009.

CATANANTE, Bartolina Ramalho.; DIAS, Lucimar Rosa. A coordenação pedagógica, a formação continuada e a diversidade étnico-racial: um desafio. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 1, p. 103-113, jun. 2017. Disponível em: < <http://revistas.ufpr.br/educar/article/view/51130> >. Acesso em: 02 jun. 2018.

COIMBRA, Maria de Nazaré Castro Trigo.; MARQUES, Anabela Teixeira.; MARTINS, Alcina Manuela de Oliveira. Formação e supervisão: o que move os professores?. **Revista Lusófona de Educação**, 20, 31-46, 2012. Disponível em: < http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S164572502012000100003 >. Acesso em: 11 jun. 2017.

CIAVATTA, Maria. Apresentação: Resistindo aos dogmas do autoritarismo. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Escola “sem” partido:** esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017, p. 7-16.

DAVIS, Claudia Leme Ferreira ET AL. Formação continuada de professores em alguns estados e municípios do Brasil. **Cadernos de pesquisa**, v.41 n.144 Set./Dez. 2011. Disponível em: < <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/77/89> >. Acesso em: 10 jun. 2018.

DOMINGUES, Isaneide.; BELLETATI, Valéria Cordeiro Fernandes. A formação contínua em terreno colonizado: desafio para a coordenação pedagógica. In: FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro.; CAMPOS, Elisabete Ferreira Esteves (Orgs.). **A coordenação do trabalho pedagógico na escola:** processos e práticas. Santos (SP): Editora Universitária Leopoldianum, 2016, p. 59-76.

FRANCO, Maria Joselma do Nascimento.; GONÇALVES, Leiliane da Silva Micena. Coordenação pedagógica e formação de professores: caminhos de emancipação ou dependência profissional. **Psic. da Ed.**, São Paulo, 37, 2º sem. de 2013, pp. 63-71. Disponível em: < http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752013000200007 >. Acesso em: 10 jun. 2018.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Da Pedagogia à coordenação pedagógica: um caminho a ser re-desenhado. In: FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro.; CAMPOS, Elisabete Ferreira Esteves (Orgs.). **A coordenação do trabalho pedagógico na escola:** processos e práticas. Santos (SP): Editora Universitária Leopoldianum, 2016, p. 15-32.



_____.; NOGUEIRA, Simone do Nascimento. Coordenação pedagógica: marcas que constituem uma identidade. In: FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro.; CAMPOS, Elisabete Ferreira Esteves (Orgs.). **A coordenação do trabalho pedagógico na escola: processos e práticas.** Santos (SP): Editora Universitária Leopoldianum, 2016, p. 49-58.

FELÍCIO, Helena Maria dos Santos.; SILVA, Carlos. Autoavaliação de escolas: contribuições para o desenvolvimento de uma gestão democrática. In: FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro.; CAMPOS, Elisabete Ferreira Esteves (Orgs.). **A coordenação do trabalho pedagógico na escola: processos e práticas.** Santos (SP): Editora Universitária Leopoldianum, 2016, p. 109-124.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A gênese das teses do Escola sem Partido: esfinge e ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira.** Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017, p. 17-34.

GREIA, Jose. **Supervisão pedagógica no contexto do desenvolvimento profissional docente e melhoria das aprendizagens: um Estudo de Caso em Moçambique.** 315p. Tese (Doutorado em Ciências da Educação. Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa. Porto, Portugal. 2013.

MACEDO, Sandra Regina Brito de. Coordenação pedagógica: conceito e histórico. In: FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro.; CAMPOS, Elisabete Ferreira Esteves (Orgs.). **A coordenação do trabalho pedagógico na escola: processos e práticas.** Santos (SP): Editora Universitária Leopoldianum, 2016. p. 33-48.

MOEHLECKE, Sabrina. O coordenador pedagógico nos sistemas de ensino do Rio de Janeiro: uma nova aposta na gestão das escolas? **RBPAE** - v. 33, n. 1, p. 223 - 239, jan./abr. 2017. Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.21573/vol33n12017.67492> >. Acesso em: 10 jun. 2018.

MOSQUEIRA, Patrícia de Matos Ribeiro Alves. **O papel da supervisão pedagógica nos primeiros anos de prática docente no 1.º ciclo do Ensino Básico – estudo de caso.** 174p. Dissertação (Mestrado em Ciências de Educação). Escola Superior de Educação João de Deus. Lisboa, Portugal. 2017.

NININ, Maria Otilia Guimarães. A atividade de observação nas práticas de orientação a professores: uma perspectiva crítica. **D.E.L.T.A.**, 25:2, 2009 (347-400). Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/delta/v25n2/a06v25n2.pdf> >. Acesso em: 10 jun. 2018.



PEREIRA, Paula Ferreira Pinto. **O Supervisor como mediador no processo do desenvolvimento pessoal e profissional do professor – do ideal ao real na escola do séc. XXI em Portugal**. 156p. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação). Universidade Lusófona do Porto. Porto, Portugal, 2012.

POOLI, João Paulo.; FERREIRA, Valéria Milena Rohrich.; DIAS, Lucimar Rosa. Dossiê - Os sentidos de ser pedagogo: apresentação. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 1, p. 11-17, jun. 2017. Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.51101> >. Acesso em: 11 jun. 2018.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. O COORDENADOR PEDAGÓGICO: APORTES À PROPOSIÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS. **Cadernos de Pesquisa**, v.42 n.147 p.754-771 set./dez. 2012. Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742012000300006> >. Acesso em: 10 jun. 2018.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. O COORDENADOR PEDAGÓGICO (CP) E O COTIDIANO DAS ESCOLAS: PRÁTICAS EDUCATIVAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES. XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas – 2012. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/2436b.pdf >. Acesso em: 19 maio 2018.

REIS, Eliana Ramos de Araujo. **A importância da coordenação pedagógica na perspectiva da gestão democrática**. 32p. Monografia (Especialização em Coordenação Pedagógica). Universidade de Brasília. Brasília (DF), Brasil. 2013.

TOSTES, Simone Correia. Interações supervisor-professor: diálogos de proteção da face. **Rev. bras. linguist. apl.** vol.13 no.1, Belo Horizonte Jan./Mar. 2013. Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.1590/S1984-63982013005000004> >. Acesso em: 11 jun. 2018.

VENANCIO, Aline de Oliveira. **Salas de apoio pedagógico e coordenação pedagógica: implicações no trabalho docente**. 117p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE. Joinville – SC, Brasil. 2014.



VIEIRA, Flávia. Para uma visão transformadora da supervisão pedagógica. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 29, n. 105, p. 197-217, jan./abr. 2009 197. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 10 jun. 2018.

Sobre os autores

Osmar Hélio Alves Araújo

Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC). Atualmente, cursa Doutorado em Educação (UEPB); é membro do Grupo de Pesquisa cadastrado junto ao CNPq: Formação Docente, História e Política Educacional (GPFOHPE - UFC). Docente no Curso de Letras do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR/UVA). E-mail: osmarhelio@hotmail.com

Elcimar Simão Martins

Doutor e mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC). Professor Adjunto A do Instituto de Ciências Exatas e da Natureza (ICEN) e do Mestrado Acadêmico em Sociobiodiversidade e Tecnologias Sustentáveis (MASTS), da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). E-mail: professorelcimar@yahoo.com.br

Janine Marta Coelho Rodrigues

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte/UFRN (2000); Mestre em Educação pela Universidade Federal da Paraíba/UEPB (1992). Fez pós-doutorado em Psicologia da Educação pela PUC/SP com supervisão de Bernadete Angelina Gatti (2006). Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação Docente (GEPEFD)/UEPB; professora titular, Classe E, UEPB, atuando no Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação/Mestrado e Doutorado. E-mail: nenija9@hotmail.com

Recebido em: 27/06/2018

Aceito para publicação em: 20/07/2018