

O que revelam as pesquisas sobre a atuação do coordenador pedagógico

Leni Aparecida Souto Miziara
Ricardo Ribeiro
Giovani Ferreira Bezerra

<http://dx.doi.org/10.1590/S2176-6681/302712683>

Resumo

Visa identificar os estudos sobre a atuação do coordenador pedagógico, em seus entraves e avanços, fundamentando-se numa revisão de literatura. O levantamento bibliográfico, pautado em um referencial crítico-reflexivo, possibilitou explicitar a tese central de diversas pesquisas realizadas sobre a temática, as quais revelam, com maior ou menor ênfase, dados sobre o papel desempenhado pelo coordenador pedagógico no contexto escolar. Os pesquisadores atribuem aos coordenadores a responsabilidade precípua de mediar a formação continuada dos docentes, no entanto, fica patente o envolvimento dos coordenadores em atividades de caráter burocrático e trivial, limitando, assim, o alcance político e pedagógico de seu trabalho. Para a superação dessa realidade, torna-se necessário que professores e coordenadores busquem formação e afirmação como sujeitos competentes técnica e politicamente.

Palavras-chave: política; coordenador pedagógico; coordenador de área; formação.

Abstract

What the researches reveal about the performance of pedagogical coordinators

This article aims to identify studies about the role of pedagogical coordinators, its obstacles and advances, grounded on a literature review. The literature survey, based on a critical-reflexive reference, allowed expliciting the central thesis of several studies conducted about the subject, which reveal, with bigger or smaller emphasis, data about the role of pedagogical coordinators in the school context. The researchers attribute the main responsibility for mediating the continuing education of teachers to the coordinators. However, it is clear that coordinators are mostly involved in bureaucratic and trivial activities, thus limiting the political and pedagogical purview of their work. To overcome this reality, it is necessary that teachers and coordinators seek training and affirmation as technically and politically competent subjects.

Keywords: politics; pedagogical coordinator; area coordinator; education.

Introdução

Este artigo, elaborado com base no referencial teórico crítico-reflexivo e nas considerações filosóficas de autores como Kosík (2002) e Saviani (2003, 2008), apresenta estudos preliminares de uma pesquisa em andamento intitulada *A Função do Coordenador de Área do Programa Além das Palavras em Mato Grosso do Sul*. Esta pesquisa objetiva desenvolver reflexões acerca da função do coordenador pedagógico, conforme descrita nos marcos legais do Estado de Mato Grosso do Sul, na tentativa de perceber o(s) delineamento(s) da identidade desse profissional, que vem sendo traçada no exercício da respectiva função. O trabalho focaliza, ainda, os limites e as possibilidades de atuação do referido profissional no Programa Além das Palavras. Tal programa é uma iniciativa do governo estadual em parceria com o governo federal, cujos objetivos são redimensionar a prática pedagógica, promover a formação e acompanhar o trabalho pedagógico realizado pelos professores, tendo como foco a alfabetização por meio do método fônico. No âmbito desse programa, os coordenadores de área devem ser, obrigatoriamente, contratados fora do quadro de profissionais regulares/efetivos da rede pública do Estado de Mato Grosso do Sul.

O presente estudo pretende contribuir tanto para conhecer o que já foi explorado sobre a função do coordenador pedagógico¹ como para melhor definir o objeto e os caminhos a serem seguidos na pesquisa *A Função do Coordenador de Área do Programa Além das Palavras em Mato Grosso do Sul*. Quanto ao enfoque teórico adotado, Vituriano (2008, p. 38) define

¹ Há diferentes denominações nas redes de ensino para esse profissional não docente que desempenha a função de articular o trabalho pedagógico nas unidades escolares.

a concepção crítico-reflexiva como aquela que valoriza a formação em consonância com a realidade do professor, na qual

[...] o fazer consciente, ou melhor, crítico-reflexivo, ocorre mediante a indissociabilidade da teoria e a prática, significando que refletir sobre a prática somente será possível se houver uma boa base teórica como dispositivo de formação para os professores.

As pesquisas analisadas foram selecionadas com base nos resumos disponibilizados principalmente no portal *on-line* da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e, também, pelo *site* Domínio Público.² Para levantamentos das teses e dissertações no portal da Capes, utilizaram-se os seguintes descritores: *coordenador pedagógico*, *professor coordenador*, *supervisor escolar* e *coordenador de área*. Com esse último descritor não foi encontrada nenhuma pesquisa.

Além do banco de dados da Capes, algumas dissertações e teses foram encontradas para *download* na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações³ (BDTD) do Ibict, no Google Acadêmico e em portais de diferentes universidades do País. No total, foram listadas 196 pesquisas de mestrado e 16 de doutorado produzidas de 2000 a 2012. Desse total, foram selecionados 38 trabalhos, sendo 4 teses e 34 dissertações.

Trata-se de uma síntese feita com base nas várias interpretações e concepções dos diferentes pesquisadores do País sobre o educador que exerce a função de coordenador no espaço escolar. Além disso, o material coletado fornece dados para refletir sobre outras questões, uma vez que os trabalhos analisados não se restringem a problematizar o papel e a constituição histórica da profissão de coordenador pedagógico, mas contêm reflexões a respeito de outras dimensões da práxis educacional. Os produtos dessas pesquisas revelam, com maior ou menor ênfase, dados sobre o papel desempenhado pelo coordenador pedagógico nos diferentes níveis da educação, assim como as dificuldades em desenvolver seu ofício no cotidiano das escolas, não havendo, porém, menção ao coordenador de área, que é o foco da pesquisa em questão.

Dentre as pesquisas consultadas, quinze autores⁴ destacam algumas causas do porquê de muitos desses coordenadores não conseguirem nortear o sentido pedagógico das suas ações, deixando de valorizar seu papel ao não cumprir suas atribuições de forma reflexiva e, sobretudo, por não tê-las delineadas num projeto de trabalho que leve em conta as peculiaridades da escola onde atuam. Essa ausência de planejamento – somada a eventuais disfunções, má formação, excesso de trabalho sem foco e descompromisso com o trabalho coletivo – causa um impacto negativo na atuação dos coordenadores. Segundo relatório da Fundação Victor Civita (2011, p. 91):

Se levarmos em consideração os dados coletados nas escolas das cinco regiões brasileiras, sobre o trabalho desenvolvido pelos seus respectivos coordenadores e sobre as concepções que parecem subsidiar as ações desses coordenadores, não podemos deixar de observar que a maioria dos CPs não desenvolve seu trabalho na coordenação tendo como princípio a formação de professores, ainda que a considerem de suas atribuições.

² O site da Capes é <<http://capesdw.capes.gov.br>> e do domínio público é <<http://www.dominiopublico.gov.br>>

³ O site da BDTD é <<http://bdtd.ibict.br>>.

⁴ Dentre eles destacam-se: Araujo (2000), Soares (2005), Godoy (2006), Cunha (2006), Alves (2007), Caseiro (2007), Cusinato (2007), Cassalete (2007), Alves (2007), Horta (2007), Perina (2007), Duarte (2007), Vieira (2008), Pessoa (2008) e Lima (2009).

Igualmente, as pesquisas analisadas sugerem a formação continuada como a principal atribuição do coordenador pedagógico. Desse modo, com base nesse levantamento, buscou-se refletir sobre alguns caminhos para os coordenadores repensarem sua práxis. Para tanto, recorreu-se a algumas citações das fontes pesquisadas, a fim de comprovar a veracidade das informações, cruzar os resultados obtidos e, assim, sistematizar as reflexões.

Análise dos resultados apontados

Os pesquisadores consultados reconhecem em seus trabalhos a importância do papel do coordenador pedagógico⁵ para mediar os aspectos político-pedagógicos, principalmente na formação continuada dos professores. Das nove pesquisas que abordam a trajetória histórica e a identidade do coordenador, evidencia-se a crescente importância dessa função no espaço escolar na convivência diária com tensões, conflitos, problemas diversos, os quais exigem habilidade, competência e estudo constante para se conseguir organizar de forma não autoritária o fazer docente.

Nesse sentido, Souza (2002), ao analisar a trajetória histórica da educação brasileira desde o Brasil colônia à implantação da Lei de Diretrizes e Bases (Brasil. Lei nº 9.394, 1996), vincula as ações do atual coordenador ao passado. Para tanto, levou em consideração os acontecimentos de ordem política, econômica e cultural. Em seu trabalho, também destaca o coordenador pedagógico como o principal mediador na formação continuada do professor, pois considera que suas ações reflexivas expressam a relação dialética entre teoria e prática.

Ademais, é no foco "formação continuada dos docentes" a maior incidência de pesquisas, uma vez que das 38 selecionadas, 25⁶ discutem a relevância do papel do coordenador como formador de professores. Esses pesquisadores, assim como Miziara (2008), percebem nessa função formadora uma atividade que precisa ser priorizada no cotidiano da escola considerando suas singularidades e necessidades, não obstante existam e sejam pontuadas as dificuldades encontradas pelos pesquisadores e coordenadores para mediar esse processo.

É justamente nas funções mediadoras e na formação continuada, no entanto, que os coordenadores deixam a desejar, visto que no foco "desvio de função", 15 dos autores⁷ consultados registram que esses profissionais utilizam o tempo com trabalhos triviais e sem foco. Guimarães (2007), por exemplo, destaca o "desatino" dos coordenadores, que se veem atropelados com as mais diversas atividades e encargos: organização de improviso de horário de aulas para cobrir faltas de professores, acompanhamento de entrada e saída de alunos e professores, auxílio à secretaria e à direção nas atividades burocráticas, organização de projetos para atender à comunidade (trânsito, campanha de combate à dengue, associação antialcoólica), leitura de relatórios de estagiários, atendimento de alunos

⁵ Neste artigo optou-se pela denominação "coordenador pedagógico", embora, em outros Estados, utilizem-se nomeações diferentes para esse cargo, tais como: supervisor ou orientador educacionais, bem como professor coordenador.

⁶ Dentre elas destacam-se as de Araújo (2000), Christov (2001), Vianna (2001), Souza (2002), Ramos (2002), Fernandes (2004), Godoy (2006), Cunha (2006), Zaccaro (2006), Alves (2007), Calderaro (2007), Araújo (2007), Caseiro (2007), Cusinato (2007), Cassalete (2007), Rivas (2007), Horta (2007), Guimarães (2007), Medeiros (2007), Perina (2007), Duarte (2007), Vieira (2008), Vituriano (2008), Antunes (2010).

⁷ Araújo (2000), Soares (2005), Godoy (2006), Cunha (2006), Alves C (2007), Alves C L (2007), Cusinato (2007), Cassalete (2007), Alves N (2007), Horta (2007), Perina (2007), Duarte (2007), Vieira (2008), Pessoa (2008), Lima (2009).

com problemas disciplinares, organização do lanche para evitar perda de tempo pedagógico, ofício ao conselho tutelar e promotoria, entre outras atividades emergenciais.

Há, portanto, uma série de afazeres, vistos como obstáculos pela pesquisadora, os quais impossibilitam ao coordenador pedagógico desempenhar com êxito suas atribuições. Fernandes (2004, p. 26) afirma que o referido profissional não tem “um território próprio de atuação no ambiente escolar”. Ele sempre fica à disposição dos diretores e dos professores, exercendo funções alheias ao seu papel prescrito. Também é evidenciado nessas pesquisas que, sem um norte definido para suas ações, por mais que esse profissional se esforce para atender às diversas demandas do trabalho pedagógico, pouco contribui para um processo educacional transformador.

Miziara (2008) fez um levantamento junto aos professores para verificar se é aceitável a coordenação pedagógica desviar a sua função em detrimento de outras atividades. Os professores, sujeitos da referida pesquisa, foram unânimes em afirmar que tais desvios não se justificam, pois o trabalho dos coordenadores deixa, nesse caso, muito a desejar, uma vez que não conseguem acompanhar as atividades desenvolvidas pelos professores. Portanto, ficam alheios do que ocorre acerca das atividades desenvolvidas na sala de aula.

Além disso, nessa pesquisa, Miziara (2008) assinala o descontentamento dos professores em relação aos coordenadores cujas atuações são predominantemente voltadas à resolução de problemas de ordem disciplinar, deixando de atender às necessidades primordiais acerca das atividades pedagógicas. Com tal procedimento, a função da coordenação fica comprometida por se envolver, basicamente, com a questão disciplinar dos alunos. Embora esse trabalho de combate à indisciplina e à violência escolares faça parte das atribuições da coordenação pedagógica, a qual tem sua parcela de responsabilidade nos conflitos gerados na unidade escolar, sua preocupação maior não deveria ser apenas questão disciplinar, mas sim o fomento e a articulação de situações que promovam a integração dos alunos, dos professores e da comunidade na escola, em um processo formativo para todos os envolvidos.

A esse respeito, Horta (2007) questiona se o envolvimento da coordenação nessas tarefas consideradas triviais e “desviantes” por muitos pesquisadores, tal como a colaboração em assuntos técnico-burocráticos, não seria, também, um imperativo inerente ao papel da coordenação, não sendo pertinente negá-las. Dessa outra perspectiva, considera-se que tais atividades “corriqueiras” oferecem possibilidades de tomada de consciência sobre como o processo pedagógico está se efetivando nos sistemas educacionais no cotidiano escolar.

Todavia, essas funções tidas como “desviantes” são inadmissíveis para a maioria dos pesquisadores, cujo propósito é o de redimensionar o papel do coordenador para articulador do trabalho coletivo na equipe pedagógica, considerando-o responsável pela formação continuada na escola. Assim, considera-se que o fato de conviver mais próximo com professores e alunos,

[...] num espaço concretamente delimitado pelas relações do cotidiano escolar, tem-se que a função precípua dele seja planejar, executar e validar as ações que viabilizem uma transformação efetiva da prática pedagógica no ambiente escolar. (Alves, 2007, p. 39).

Nessas condições, o coordenador pode ter uma atuação com o intuito de aprimorar o fazer docente. Outros pesquisadores como Antunes (2010), Cassalete (2007) e Horta (2007) também apontam que o papel essencial do coordenador é trabalhar com a formação continuada para ampliar o potencial de reflexão filosófica do professor.

Diante dessas assertivas, requer-se dos coordenadores um trabalho de maior organicidade, com espaço e tempo para reflexões coletivas a fim de superarem a restrita função de executar projetos e campanhas pontuais.⁸ Estes pulverizam e fragmentam os focos de atuação dos coordenadores, subtraindo-lhes tempo para o desenvolvimento de ações mais sistematizadas no tocante à formação continuada, inclusive a deles próprios, e à articulação do Projeto Político Pedagógico (PPP). Essa questão do PPP é ressaltada por Alves (2007, p. 258), quando sublinha ser “[...] a Coordenação Pedagógica uma função de gestão educacional, que tem o papel de mediação e articulação coletiva dos projetos e práticas educativas realizadas nas escolas [...]”.

Pelo exposto, entende-se que esses pesquisadores não discordam de que as ações acrescentadas ou alheias à função dos coordenadores pedagógicos sejam uma constante em sua rotina. Essa situação, porém, provoca o estreitamento do tempo designado ao exercício de sua função *stricto sensu*, qual seja, promover a formação contínua dos professores para a (re)orientação do trabalho didático, no interesse da aprendizagem dos alunos.

Outro dado evidenciado pelas pesquisas é a deficiência da formação inicial dos coordenadores no que tange a aspectos metodológicos, planejamento, gestão escolar, conhecimento das teorias pedagógicas, avaliação educacional e da aprendizagem, currículo e formulações de políticas públicas, ou seja, há um divórcio entre teoria e prática. Contraditoriamente, é evidenciada, nesta revisão, a abundância de pesquisas acerca da formação continuada oferecida aos coordenadores das mais variadas escolas e contextos do País.⁹ Contudo, os efeitos advindos dessa formação são pouco evidentes, contraditórios ou restringem-se ao período de intervenção dos pesquisadores na realidade em que se processam as ações de formação continuada, desaparecendo tão logo se encerram as pesquisas.

Nesse sentido, há uma separação entre a produção acadêmica e a prática dos coordenadores, uma vez que os resultados dessas pesquisas parecem não ter a devida repercussão para transformar, de forma duradoura e contínua, as práticas cristalizadas e rotineiras. Do mesmo modo, nos projetos de formação que partem de iniciativas dos coordenadores, para atender às necessidades e demandas dos professores, parece não haver união entre o dito e o realizado. Além disso, o uso simplista dos conceitos teóricos que poderiam iluminar a prática docente perpetua o bordão, muito

⁸ Projetos e campanhas lançados pelo MEC e pelas Secretarias de Estado e Município sobre diversos assuntos: trânsito, saúde, preparação para olimpíadas de Matemática e de Língua Portuguesa, combate à dengue, projetos sobre datas comemorativas, etc.

⁹ Observar no apêndice, no foco “formação continuada dos docentes”, a relação dos pesquisadores que trazem informações sobre formação continuada.

conveniente, de que a teoria não dá respostas à prática. Há, portanto, um hiato entre o que se entende por esse conceito de formação continuada e o que se vivencia na rotina escolar.

Fernandes (2007) alega haver tensões no processo de formação continuada desempenhado pela coordenação pedagógica. Nesse sentido, a autora aponta, nos trabalhos desenvolvidos junto aos professores dos anos iniciais de uma escola da rede pública de ensino do Distrito Federal, a ocorrência de poucos estudos sobre o desenvolvimento de alunos com dificuldades e ritmo diferenciado de aprendizagem. Ressalta, ainda, a ausência de espaço adequado para a coordenação pedagógica desenvolver suas atividades/ações de educação continuada e que há esporádicas reflexões sobre a prática pedagógica cotidiana como formação.

Nota-se no exposto por Fernandes (2007) algumas causas que tornam inócuas as ações formativas na escola, como a restrita compreensão teórica dessas propostas e as intermitências em sua realização. Ademais, a falta de espaço, não apenas físico, mas também temporal, interfere na atuação deste segmento. Nesse aspecto, é evidente a falta de identidade do coordenador nas instituições escolares.

Percebe-se que a situação descrita é sintomática na maioria das escolas brasileiras. A discussão teórica ainda é entendida como uma exigência ocasional, mas não constitui elemento catalisador da atuação pedagógica. Dessa maneira, os imperativos burocráticos e rotineiros se tornam obstáculos à dinâmica do trabalho do coordenador. Por consequência, a atuação formadora esvai-se, o que tolhe a retomada crítica do fazer pedagógico.

No exemplo anterior, a coordenação não redireciona os professores e demais agentes educacionais à reflexão quanto aos objetivos a serem mantidos ou alterados. Tampouco direciona novos estudos e avaliações considerando os resultados obtidos. Dessa maneira, a formação continuada não avança para uma dimensão mais substancial e sistemática, o que desarticula a construção de uma gestão democrática.

Na mesma direção, Alves (2007a), ao investigar os impactos e as ressonâncias de uma formação destinada a 40 coordenadoras pedagógicas da rede municipal da cidade do Rio de Janeiro, revela, na sua dissertação de mestrado, os resultados do seu trabalho de formação continuada desenvolvido junto a essas coordenadoras no período de 2002 a 2005. Segundo relato da pesquisadora, apesar de ações positivas suscitadas em sua práxis, "foram observados movimentos pouco representativos da mudança esperada em função dos conteúdos teóricos ressaltados durante os cursos [...]" (Alves, 2007a, p. 278). As coordenadoras pedagógicas, ainda que abertas ao diálogo, bem como à problematização e à busca de sentido em suas práticas, não puderam se beneficiar *in totum* das ações formativas.

Com base nessas reflexões de Alves (2007a), observa-se que as coordenadoras pedagógicas, embora tenham vivenciado um significativo período de formação continuada, encontram dificuldades em estabelecer relações entre prática e conceitos teóricos debatidos ao longo do curso. Como resultado, prevalece uma visão reducionista do processo pedagógico,

assentado no esquema simplista de causa-consequência, que não consegue abarcar a complexidade e dinamicidade do fenômeno educacional.

De acordo com Saviani (2008), a formação deve ser fundamentada em bases teóricas sólidas, pautada na reflexão filosófica e no conhecimento científico. Essa é condição *sine qua non* para a efetiva compreensão das múltiplas determinações e vinculações do trabalho educativo. Então, com base nesse autor, não é ousadia dizer que as coordenadoras não se apropriaram de uma visão teórica capaz de redimensionar seu fazer cotidiano. Portanto, não se conscientizaram da inter-relação dos vários obstáculos que elas próprias elencam como causadores do fracasso das aprendizagens dos alunos, ao mesmo tempo que se isentam de responsabilidades pela má qualidade do processo educacional.

É possível que essa situação ocorra pelo fato de ainda existirem lacunas na formação inicial do pedagogo. Para tanto, requer-se entendimento crítico das necessárias mediações entre teoria e prática no desencadear da ação pedagógica, especialmente no âmbito da gestão escolar. Conforme esclarece Rivas (2007, p. 102), os principais aspectos metodológicos na formação inicial do pedagogo são insuficientes para sua atuação “[...] no que se refere ao planejamento da educação, à administração de sistemas, gestão escolar, formulação de políticas públicas para a educação, avaliação educacional e avaliação da aprendizagem, pesquisa pedagógica específica, etc.”.

A insuficiência metodológica em saberes estratégicos para o exercício da docência e da coordenação das próprias atividades pedagógicas se reflete na atuação dos professores coordenadores, como atesta o relato de Alves (2007). Observa-se um “efeito dominó”, posto que fragilidades na formação inicial levam a equívocos na formação continuada. Este ciclo perverso continua afetando a qualidade do ensino ofertado aos alunos das escolas brasileiras.

Nesse contexto, a disseminação de cursos de formação continuada na tentativa de propiciar respostas imediatas aos coordenadores em exercício acaba por impregnar o eixo teórico com simplificações e modismos equivocados e esdrúxulos. Alves (2007b, p. 226-227) afirma que, sentindo-se despreparados, alguns coordenadores empreendem uma autoformação continuada, o que caracteriza uma formação emergencial, sem eixo norteador, em que teorias distintas e antagônicas podem ser unificadas aleatoriamente, compondo um mosaico epistemológico que mais dificulta do que facilita a análise e a compreensão da realidade.

Nesse sentido, a literatura apropriada, muitas vezes, não é de caráter científico,

[...] mas com abordagem pragmática, do tipo manual, que se encontra facilmente disponível na internet ou revistas. Tal situação contribui para que a orientação do trabalho pedagógico na educação resvale no pragmatismo e os profissionais acabem reduzindo seu papel à execução de ‘projetos’ elaborados por outrem. (Alves, 2007b, p. 227).

A falência das orientações “enlatadas” aos coordenadores reforça o discurso de que a teoria não soluciona os problemas educacionais, sendo,

portanto, desnecessária. Em outras palavras, o coordenador pedagógico tende a considerar que sua formação continuada pode prescindir de um referencial teórico sólido. Nessa perspectiva, a prática é vista com maior “prestígio”. As contribuições de Alves (2007) validam essa tese ao elucidarem que a aprendizagem da função ocorre com base na experiência e com os desafios cotidianos. A pesquisa revela, com nitidez, o perigoso hiato entre a teoria e a prática, “[...] indicando um distanciamento entre os conteúdos aprendidos na formação acadêmica e os saberes requisitados no trabalho cotidiano” (Alves, 2007, p. 228-229).

Essas assertivas nos remetem à concepção de Kosík (2002), para quem o conhecimento da realidade não ocorre pela experiência imediata, mas por meio de abstrações que permitam o estudo dos vários aspectos que influenciam e determinam o desenvolvimento da manifestação fenomênica. Por outro lado, a inadequação dos cursos de formação continuada fortalece este hiato, caso partam dos pressupostos teóricos que ignoram a realidade concreta onde atuam os coordenadores, desconsiderando, *a priori*, a historicidade de suas funções e as efetivas necessidades como profissionais envolvidos numa complexa dinâmica social. Os conhecimentos obtidos em tais cursos provocam mudanças superficiais na práxis pedagógica dos sujeitos participantes.

Por sua vez, Antunes (2010) critica a realidade constatada junto aos coordenadores pedagógicos de escolas paulistas do ciclo I. Em três reuniões com os professores, a autora observou o uso apenas de material teórico extraído da revista *Nova Escola*. Em consequência da superficialidade destes estudos, não há avanços na proposição de um debate acerca da relação entre teoria e prática. A formação continuada não se restringe a leituras elementares, extraídas de manuais pedagógicos ou reportagens educacionais.

O exposto revela o distanciamento do repertório acadêmico que, em tese, deve caracterizar o trabalho de formação continuada. Nesse contexto, emerge uma reflexão espontaneísta da prática que se presta a especulações levianas e emotivas, alheias a qualquer sustentação científica, em vez de um aprofundamento sistemático das concepções teóricas.

Saviani (2008) sublinha a importância da reflexão filosófica, pois esta possibilita ao coordenador pedagógico superar sua compreensão sobre a prática pedagógica concebida de forma simples, fragmentada, desarticulada, incoerente, orientada pelo senso comum. Diante disso, fica claro que a reflexão filosófica é fundamental para se garantir um direcionamento emancipador e crítico em relação às ações dos coordenadores pedagógicos. Para tanto, faz-se necessário retomar a prática, avaliando suas possibilidades com as reais necessidades dos professores e dos alunos.

No tocante ao foco “articular o Projeto Político Pedagógico (PPP) e mediar a práxis pedagógica”, os pesquisadores sublinham que esse é outro bom caminho para os coordenadores transformarem o cenário da escola. Nessa direção, 19 pesquisas apontam a importância de os coordenadores motivarem a participação coletiva da equipe pedagógica na elaboração e no estudo desse documento escolar.

Contudo, nem sempre o coordenador faz do PPP um instrumento permanente para estudos teóricos articulados à prática, como se percebe em Fernandes (2007, p. 71), ao afirmar que o PPP é estudado coletivamente apenas no início do ano por ocasião da semana pedagógica e que, no decorrer do semestre, a sua sistematização e ampliação em torno de outros aspectos, como a avaliação do desenvolvimento dos alunos e a concepção de currículo, não é retomada.

Se, por um lado, as pesquisas evidenciam deficiência na formação inicial e contínua dos coordenadores – o que os deixa fragilizados para exercer a função de articuladores do projeto político da escola, bem como para mediar a formação dos professores –, por outro lado, seis pesquisadores¹⁰ destacam a necessidade de repensar os critérios de admissão a esse cargo, de modo que, no exercício da profissão, os coordenadores pedagógicos adquiram maior estabilidade no desenvolvimento de seus trabalhos e, simultaneamente, evitem-se situações de descontinuidade das atividades; aspecto que, como se verá, está em flagrante contradição com o regime de trabalho dos coordenadores de área no Estado de Mato Grosso do Sul.

Do ponto de vista das pesquisas analisadas, o acesso ao cargo por concurso público coloca-se, ainda, como a opção mais vantajosa, já que, como aponta Vieira (2008, p. 155), "Segundo os supervisores e demais agentes escolares pesquisados, os concursos são necessários e precisam continuar, pois representam uma conquista que precisa ser preservada". Nas palavras do autor supracitado (2008, p. 155), o concurso é, portanto, "[...] a forma mais justa de provê-los [os cargos de professor, de coordenador pedagógico, de diretor e de supervisor escolar] no serviço público", embora, nesse processo, seja preciso ter em vista que "[...] as datas de realização desses concursos, bem como o ingresso, precisam ser planejados de modo a se evitar as constantes alterações no quadro da educação [...]" (Vieira, 2008, p. 155). Nessa direção, o estudo realizado pela Fundação Carlos Chagas (FCC), em atendimento à solicitação da Fundação Victor Civita (Fundação, 2011), aponta que 59% dos entrevistados defendem que a melhor forma para se chegar ao cargo de coordenador pedagógico é o concurso público.

Na atual conjuntura, talvez essa seja uma das possibilidades mais objetivas de se afirmar a identidade dos coordenadores e supervisores pedagógicos, pois representa a oportunidade para a emergência de uma autoconstituição identitária que leve em conta o respaldo legal e a inter-relação com os demais atores educacionais. No entanto, isso não é, por si mesmo, garantia de sucesso. Faz-se imprescindível, em qualquer situação considerada, o apoio de estudos bem direcionados. Do contrário, esses profissionais continuarão devorados pelo imediatismo de uma práxis utilitária¹¹ e fetichizada do cotidiano (Kosik, 2002), sem que lhes sobre tempo para articular, implementar e avaliar o PPP.

Possibilidades de ações apontadas pelos pesquisadores

Dentre as questões mais enfatizadas, a formação continuada em serviço é, reiteradamente, valorizada nas pesquisas analisadas. Nesse sentido,

¹⁰ Fernandes (2004), Cusinato (2007), Vieira (2008), Bertumes (2008), Batista (2008) e Lima (2009)

¹¹ Segundo Kosik, a práxis utilitária se vale do pensamento acríptico, do senso comum, que não alcança a compreensão acerca do modo de ser das coisas. Na práxis utilitária, os homens não conseguem criar e atribuir sentido ao mundo e às coisas que nele estão – eles encontram as coisas prontas e acabadas e não agem por si mesmos, mas movidos por interesses alheios.

os pesquisadores apontam o coordenador pedagógico como o principal mediador do coletivo docente, uma vez que articula os processos de formação. Para tanto, é fundamental uma visão crítica acerca da realidade em suas múltiplas dimensões, considerando os diversos fatores incidentes sobre a práxis pedagógica. Araújo (2000, p. 34), por exemplo, identifica e analisa os significados da educação continuada no espaço/tempo escolar. Dentre as possibilidades elencadas pelo pesquisador, está a necessidade de entendê-la como “[...] processo construído por práticas cotidianas de reflexão sobre o trabalho que o professor desenvolve”.

Vianna (2001, p. 32) faz menção a alguns dos princípios do trabalho pedagógico que cooperam para se refletir sobre a educação de jovens e adultos (EJA), reflexões que se estendem a outras dimensões do trabalho do coordenador pedagógico em que “[...] seus saberes adquiridos na prática, nas reflexões são o ponto de partida e reformulações da sua prática em sala”, considerando o docente como intelectual cuja prática educativa precisa ser voltada ao desenvolvimento da autonomia dos alunos da EJA.

Soares (2005) destaca a importância de o coordenador ouvir os atores internos e externos da comunidade escolar para estabelecer boas parcerias, pois, segundo o prescrito na Constituição Federal (Brasil, 1988) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), todos têm a responsabilidade de assegurar a educação das crianças e dos jovens e de ampliar seus conhecimentos. Nesse sentido, o autor ressalta ser a mediação a base do trabalho do coordenador pedagógico, porque lhe possibilita aprender e ensinar com base no conhecimento da sua realidade e dos demais sujeitos envolvidos.

Numa ampliação das ideias do autor citado, isso implica ter a sensibilidade para aprender, ouvir e mediar os atores da escola, a fim de que o tempo vivido seja de discussões fecundas e todos possam se manifestar e “vivê-lo como um tempo pedagógico” (Soares, 2005, p. 37). Para tanto, ouvir os envolvidos na comunidade escolar requer organização do tempo e do espaço para a garantia da gestão democrática. Por isso, o pesquisador utiliza a metáfora do coordenador pedagógico como um “Maestro de Orquestra”, o que pode ser visto já no título do seu trabalho, denominado *Coordenação pedagógica: ato de maestria*.

As pesquisadoras Godoy (2006) e Palma (2007) sinalizam como o coordenador pedagógico pode exercer sua função mediadora com os docentes a fim de que atuem em consonância com o projeto pedagógico da escola. Para atingir tal propósito, Godoy (2006) afirma ser relevante ao coordenador estudar não só as suas múltiplas atribuições, mas também conhecer a história da sua profissão, com o propósito de entender a origem e a trajetória dos fazeres dos coordenadores pedagógicos atuais. Em outras palavras, é fundamental compreender o “fazer” e o “ser” que implicam conflitos a serem superados, à luz das contribuições teóricas.

Na mesma linha de raciocínio, Palma (2007) aborda a ação mediadora da supervisão escolar e defende a ruptura de práticas tradicionais com base em uma reorganização do tempo e do espaço escolar. Para ela, o coordenador, enquanto mediador, precisa de novos olhares, visto que a formação desses

profissionais foi marcada, em sua maioria, por “traços ditatoriais, com fortes tendências instrucionais e de controle, dicotomizando a teoria e a prática, prevalecendo o tecnicismo na educação” (Palma, 2007, p. 100).

Nesse sentido, é importante que coordenadores problematizem o alcance de sua atuação, bem como as intenções das políticas educativas, com uma visão crítica em relação aos fenômenos determinantes de sua ação, porquanto atuam em uma escola, que, por sua vez, é parte integrante de um contexto social mais amplo, isto é, a própria sociedade brasileira.

As práticas formativas contra-hegemônicas tornam-se, na concepção de Palma (2007), um bom caminho para se romper com a lógica alienante da racionalidade técnica imposta pela sociedade hegemônica. Por conseguinte, a leitura da obra dessa pesquisadora é imprescindível aos coordenadores que têm delineado, em seus objetivos, o trabalho pela democratização da sociedade.

Todavia, a consecução de tais objetivos passa pela luta constante contra os cursos de formação continuada que, promovidos por grandes empresas privadas do setor educacional ou mesmo por sistemas públicos de ensino, visam apenas a obter “dividendos” ou ganhos na “produtividade” do ensino ofertado, em desrespeito às experiências profissionais e pessoais daqueles atores diretamente implicados com a práxis pedagógica.

Dessa forma, para Garcia (2008), é preciso realizar cursos de fato provocadores de significativas mudanças na prática docente, o que só pode ocorrer quando todos os envolvidos no processo educacional puderem (re) construir os sentidos e significados de seu trabalho, de uma perspectiva dialógica e emancipadora. Com efeito, o trabalho do coordenador pedagógico “[...] é precipuamente político, está a serviço das políticas públicas educacionais” (Perina, 2007, p. 135).

Assim, os pesquisadores destacam a formação docente nos momentos de trabalho coletivo, especialmente sob a articulação dos coordenadores, do professor coordenador ou dos supervisores pedagógicos, no contexto escolar. A coordenação é reconhecida como a principal instância formadora de professores, caracterizada em suas possibilidades e dificuldades na organização das mais diversas dinâmicas formativas. Além disso, pode-se notar que a maioria dos autores analisados conclui suas investigações explicitando a compreensão dos coordenadores¹² sobre seu papel precípua de formadores, interlocutores e mediadores da organização do trabalho docente coletivo, mesmo quando lhes faltam, para a plenitude de sua atuação profissional e identitária, tempo e/ou conhecimento sistematizado acerca das teorias pedagógicas.

Nessa direção, os trabalhos aqui mencionados e a exposição desses dados suscitam a necessidade de se analisarem os novos elementos e as novas configurações do cotidiano das escolas de Mato Grosso do Sul, à medida que se introduz a figura do coordenador de área.

À luz das proposições teóricas comprometidas com a transformação das práticas educacionais, o Programa Além das Palavras¹³ reclama um estudo detalhado para ser confrontado com o atual contexto das políticas educacionais implantadas pelo governo de André Puccinelli, sem

¹² Percebe-se pelas pesquisas consultadas que a maioria dos coordenadores é do sexo feminino.

¹³ O Programa Além das Palavras foi implantado em 2008 – no primeiro mandato do governador André Puccinelli (2007-2010), posteriormente reeleito para um segundo mandato para o mesmo cargo (2011-2014) – para melhorar o desempenho escolar dos alunos matriculados na rede estadual.

perder de vista a sintonia dessas medidas com as demandas da sociedade capitalista hodierna, marcada pela reestruturação produtiva e pela lógica das competências, do neoliberalismo e da “qualidade total”, aspectos que têm forjado políticas autoritárias, embora se alardeie a ideia de um Estado mais flexível e democrático.

O Programa Além das Palavras é um reflexo desse quadro, porquanto sua concepção e execução nas escolas têm ocorrido de forma impositiva, sem consulta prévia aos diretores, professores e coordenadores. Nessas circunstâncias, inquieta também o fato de se adotar como critério para a escolha dos coordenadores do projeto, que trabalham por área, a convocação de professores licenciados em Língua Portuguesa e em Matemática em vez de se delegar tais prerrogativas a docentes já efetivos – que poderiam assumir essa função – ou lançar um concurso público.

Nesse contexto, em Mato Grosso do Sul tem se questionado se a convocação temporária de coordenadores de área não provocaria, em última instância, uma descontinuidade indesejável na prática educativa nos anos iniciais do ensino fundamental e também no processo de formação continuada dos professores alfabetizadores caso esses coordenadores tenham seus contratos não renovados ou o programa venha a se extinguir definitivamente. É justamente no bojo dessas tensões e contradições que se insere esta tese, procurando desvelar limites, possibilidades e conflitos decorrentes da atuação do coordenador de área no Programa Além das Palavras, particularmente na alfabetização das crianças pelo método fônico.

Considerações finais

Tomando por base as dissertações e teses analisadas, fica explícito que a escola é, por excelência, o *locus* da produção de conhecimentos. Isso requer dos professores e coordenadores sua afirmação como sujeitos competentes técnica e politicamente (Saviani, 2003) para construir saberes com base na reflexão sobre a própria prática e, por consequência, capazes de assumir o papel de transformar a realidade educacional, combatendo a escola dualista e classista ainda presente na sociedade brasileira.

Evidentemente, o contato com esses dados não exclui a necessidade de se analisarem outros elementos formadores das práticas vivenciadas no cotidiano das escolas de Mato Grosso do Sul. Para uma compreensão exata das novas diretrizes educacionais adotadas por esse Estado, é imprescindível empreender um contraponto com a discussão teórica que, nos últimos anos, vem se acumulando, haja vista o trabalho desenvolvido pelas novas professoras coordenadoras, convocadas pela Secretaria de Estado de Educação para assessorar e avaliar o projeto “Além das Palavras”, o qual, embora recém-implantado, promete mudar os rumos da educação sul-mato-grossense.

Neste artigo, uma das razões de se ter criado o foco de estudo “acesso ao cargo” está exatamente nos questionamentos levantados acerca das formas pelas quais os coordenadores passam a exercer suas funções, pois

se pretendia observar, a título de comparação, como é feita, em outros estados, a nomeação/designação do coordenador pedagógico. A finalidade desse foco de estudo é, sobretudo, dar condições para se perceber o olhar de outros pesquisadores sobre a(s) melhor(es) maneiras de se chegar a esse cargo, inclusive observando se o processo de nomeação repercute na transformação positiva das práxis pedagógicas.

Por fim, cabe ressaltar a unanimidade dos pesquisadores consultados ao atribuírem aos coordenadores a responsabilidade de mediar a proposta de formação docente em seu contexto, de modo a promover reflexão sistemática acerca do trabalho desenvolvido no cotidiano da sala de aula. Com certeza, tal posicionamento estratégico requer desses profissionais a percepção clara de que o desenvolvimento da práxis docente não se restringe apenas à participação em cursos de formação inicial (de natureza acadêmica), mas concretiza-se, também, diante dos desafios suscitados pela prática, mediante a assessoria da coordenação pedagógica de cada unidade escolar. Por conseguinte, é competência do coordenador criar condições favoráveis que possibilitem aos professores relacionar criticamente suas experiências com os saberes acadêmicos, num espaço de problematizações consequentes e interlocuções democráticas.

Referências bibliográficas

ALVES, C. N. *O sentido dos argumentos para a formação de coordenadores pedagógicos: caminhos para a aproximação entre teoria e prática*. 2007. 305 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007a. Disponível em: <http://www.educacao.ufrj.br/ppge/dissertacoes/cristina_nacif_alves.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2011.

ALVES, N. N. de L. *Coordenação pedagógica na educação infantil: trabalho e identidade de profissional na rede municipal de ensino de Goiânia*. 2007. 290 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007b. Disponível em: <http://bdtd.ufg.br/tesesimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=57>. Acesso em: 18 jan. 2011.

ANTUNES, M. E. G. *A coordenação pedagógica e as contribuições para a formação de professores alfabetizadores*. 2010. 197 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2010. Disponível em: <http://tede.unoeste.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=210>. Acesso em: 18 jan. 2011.

ARAÚJO, I. A. de. *Educação continuada na escola: traços, trilhas e rumos da coordenação pedagógica*. 2000. 179 f. Dissertação (Mestrado

em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2000. Disponível em: <<http://capedw.capes.gov.br/capedw/resumo.html?idtese=200019953001010001P0>>. Acesso em: 18 jan. 2011.

ARAÚJO, S. C. L. G. de. *Ser professor coordenador pedagógico: sobre o trabalho docente e sua autonomia*. 2007. 199 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/1843/HJPB-7CLGWM/1/ser_pcp_sobre_o_trabalho_docente_e_sua_autonomia_s_mara_c_l_g_de_araujo.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2011.

BATISTA, A. C. *A mediação do diálogo e da reflexão na prática do supervisor pedagógico no município de Jardim de Piranhas/RN*. 2008. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2008. Disponível em: <<ftp://ftp.ufrn.br/pub/biblioteca/ext/btd/AlineCB.pdf>>. Acesso em: 18 jan. 2011.

BERTUMES, I. E. B. *A coordenação e os delineamentos da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, desde sua criação*. 2008. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2008. Disponível em: <http://www4.uninove.br/tedeSimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=213>. Acesso em: 19 jan. 2011.

CALDERARO, L. H. *A ação da professora coordenadora pedagógica na construção do Projeto Hora da Leitura*. 2007. 157 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Departamento de Ciências Sociais e Letras, Universidade de Taubaté, Taubaté, 2007. Disponível em: <<http://www.unitau.br/cursos/pos-graduacao/mestrado/linguistica-aplicada/dissertacoes-2/dissertacoes-2007/Dissertacao%202005-2007%20Lucia%20Helena%20Calderaro.pdf>>. Acesso em: 19 jan. 2011.

CASSALETE, M. S. *A atuação do professor coordenador na formação continuada docente: concepções, práticas e dificuldades*. 2007. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2007. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp150426.pdf>>. Acesso em: 19 jan. 2011.

CASEIRO, L. de L. *A atuação do professor coordenador pedagógico no desenvolvimento profissional dos docentes*. 2007. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2007. Disponível em: <http://tede.unoeste.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=65>. Acesso em: 18 jan. 2011.

CASTOLDI, T. T. *O saber e o fazer do supervisor educacional: críticas e redimensionamentos à luz das mudanças teórico-práticas da educação*. 2001. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade

Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Unijuí, 2001.
Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20019842024013002P4>>. Acesso em: 18 jan. 2011.

CHRISTOV, L. H. da S. *Sabedorias do coordenador pedagógico: enredos do interpessoal e de (con)ciências na escola*. 2001. 161 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=200128233005010002P5>>. Acesso em: 18 jan. 2011.

CUNHA, R. C. O. B. *Pelas telas, pelas janelas: a coordenação pedagógica e a formação de professores nas escolas*. 2006. 272 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006. Disponível em: <<http://cutter.unicamp.br/document/?code=vtls000392543>>. Acesso em: 18 jan. 2011.

CUSINATO, M. N. C. *O novo perfil do supervisor de ensino: um ideal a atingir*. 2007. 113 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2007.
Disponível em: <http://www.athena.biblioteca.unesp.br/exlibris/bd/bar/33004030079P2/2007/cusinato_mnc_me_arafcl.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2011.

DUARTE, R. de C. *O professor coordenador das escolas públicas estaduais paulistas: análise das condições de trabalho e a construção do projeto político-pedagógico*. 2007. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2007. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp047554.pdf>>. Acesso em: 18 jan. 2011.

FERNANDES, M. J. da S. *Problematizando o trabalho do professor coordenador pedagógico nas escolas públicas paulistas*. 2004. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2004. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=200414333004030079P2>>. Acesso em: 18 jan. 2011.

FERNANDES, R. C. de A. *Educação continuada, trabalho docente e coordenação pedagógica: uma teia tecida por professoras e coordenadoras*. 2007. 202 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.
Disponível em: <<http://biblioteca.fe.unb.br/pdfs/2008-02-111714rosanacesardearrudafernandes.pdf>>. Acesso em: 14 jan. 2011.

FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA. *Relatório: o coordenador pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições*. [São Paulo]: FVC, 2011. Disponível em: <http://www.fvc.org.br/estudos-e-pesquisas/2010/pdf/Relat%C3%B3rio%20Final%20Coordenadores%20Pedagogicos%20_%20at.pdf>. Acesso em: 07 jan. 2014.

GARCIA, M. *Formação continuada para coordenadores pedagógicos: e a escola, como fica?* 2008. 197 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: <<http://www.dominipublico.gov.br/download/texto/cp075395.pdf>>. Acesso em: 18 jan. 2011.

GODOY, C. R. de. *A mediação do coordenador pedagógico*. 2006. 203 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade São Marcos, 2006. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=2006533049017002 P4>>. Acesso em: 18 jan. 2011.

GUIMARÃES, S. P. O. *Contribuições da dialogicidade para a construção do trabalho coletivo*. 2007. 125 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica de Santos, Santos, 2007. Disponível em: <http://biblioteca.unisantos.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=215>. Acesso em: 18 jan. 2011.

HORTA, P. R. T. *Identidades em jogo: duplo mal-estar das professoras e das coordenadoras pedagógicas do ensino fundamental I na construção de seus papéis*. 2007. 168 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-25062007-120102/pt-br.php>>. Acesso em: 19 jan. 2011.

KOSÍK, K. *Dialética do concreto*. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

LIMA, M. N. de. *O professor coordenador da rede oficial de ensino do Estado de São Paulo: um estudo sobre a (re)construção de sua ação pelo cotidiano*. 2009. 92 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2009. Disponível em: <http://www.athena.biblioteca.unesp.br/exlibris/bd/bar/33004030079P2/2009/lima_mn_me_arafcl.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2011.

MEDEIROS, M. V. *Tecendo sentidos e significados sobre a prática pedagógica do supervisor escolar*. 2007. 240 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2007. Disponível em: <http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/dissertacao/2007/tecendo_sentidos.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2011.

MIZIARA, Leni Aparecida Souto. *A Coordenação Pedagógica e a práxis docente*. 2008. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2008. Disponível em: <<http://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/8012-a-coordenacao-pedagogica-e-a-praxis-docente.pdf>>. Acesso em: 18 jan. 2011.

NOVAES, E. Z. M. *O coordenador pedagógico em escolas públicas da rede municipal de Santos – SP: contribuições nas questões da avaliação na etapa inicial do ensino fundamental*. 2008. 307 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Santos, Santos, 2008. Disponível em: <http://biblioteca.unisantos.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=150>. Acesso em: 19 jan. 2011.

PALMA, G. *A ação mediadora da supervisão escolar e a ruptura de práticas tradicionais: uma reorganização do tempo e do espaço escolar*. 2007. 124 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2007. Disponível em: <http://bdt.unisinos.br/tede_busca/arquivo.php?codArquivo=450>. Acesso em: 18 jan. 2011.

PESSOA, F. L. *Vínculos organizacionais: estudo comparativo entre coordenadores e professores da educação básica nas redes públicas e particular*. 2008. 168 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Faculdade Novos Horizontes, Belo Horizonte, 2008. Disponível em: <www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp096981.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2011.

PERINA, S. H. *O papel do supervisor escolar do município de Piracicaba/SP na formação de professores: possibilidades e limites de atuação*. 2007. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2007. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp067436.pdf>>. Acesso em: 19 jan. 2011.

RAMOS, I. V. *Coordenação pedagógica: a ressignificação de um espaço permeado pelo fazer, saber e aprender*. 2002. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2002. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20039942007011003P6>>. Acesso em: 18 jan. 2011.

RIVAS, S. C. *A coordenação pedagógica itinerante: o cotidiano em duas gestões municipais*. 2007. 285 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufba.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1721>. Acesso em: 18 jan. 2011.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. *Escola e democracia*. Campinas: Autores Associados, 2003

SOARES, A. V. T. *Coordenação pedagógica: ato de maestria*. 2005. 121 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2005. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20058733052018003P8>>. Acesso em: 18 jan. 2011.

SOUZA, L. H. W. B. de. *O coordenador pedagógico e o professor: formação continuada e reflexão conjunta*. 2002. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2002. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=200211233006016005P7>>. Acesso em: 18 jan. 2011.

VIAN, E. *A história dos especialistas de educação: contribuição ao estudo da coordenação pedagógica de Mato Grosso do Sul*. 2002. 210 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2002. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=200245233001014001P0>>. Acesso em: 18 jan. 2011.

VIANNA, A. B. B. A. *O papel do coordenador pedagógico na formação continuada de professores em serviço, na educação de jovens e adultos*. 2001. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=200159233002010001P6>>. Acesso em: 18 jan. 2011.

VIEIRA, A. S. *A ambivalência presente na ação supervisora e no papel do supervisor escolar no ensino municipal da cidade de São Paulo*. 2008. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp065268.pdf>>. Acesso em: 18 jan. 2011.

VITURIANO, H. M. de M. *Formação continuada em uma concepção crítico-reflexiva: desafio aos coordenadores formadores de professores nas escolas da rede municipal de São Luís – MA*. 2008. 95 f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2008. Disponível em: <http://www.teses.ufc.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=3140>. Acesso em: 18 jan. 2011.

ZACCARO, M. J. S. V. *O supervisor de ensino da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo: um agente do processo educacional em ação*. 2006. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade

de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2006.
Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp021348.pdf>>. Acesso em: 18 jan. 2011.

Leni Aparecida Souto Miziara, doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp), campus Araraquara, é professora da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) e é coordenadora pedagógica da Escola Estadual Wladislau Garcia Gomes, Paranaíba, Mato Grosso do Sul, Brasil.

leni.miziara@gmail.com

Ricardo Ribeiro, doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP), é professor assistente da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp), campus Araraquara, São Paulo, Brasil.

despertarosol@gmail.com

Giovani Ferreira Bezerra, mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Paranaíba, Mato Grosso do Sul, Brasil.

gfbezerra@gmail.com

Recebido em 16 de julho de 2013.

Revisado em 27 de janeiro de 2014.

Aprovado em 3 de setembro de 2014.

Apêndice – Síntese das Pesquisas Analisadas sobre a Atuação do Coordenador Pedagógico

(continua)

Ano de Publicação	Autor	Título da Dissertação/Tese	Instituição	Atuação do CP					Outros Aspectos do CP		
				Articular o PPP e mediar a prática pedagógica	Atendimento aos alunos e familiares	Formação contínua dos docentes	Desvio de função	Divórcio: teoria e prática	Trajétoria histórica e identidade do CP	Acesso ao Cargo ¹	
2000	ARAÚJO, I. A.	Educação continuada na escola: traços, trilhas e rumos da coordenação pedagógica	Universidade de Brasília	X	X	☺ ²	X				
2001	CHRISTOV L. H. S.	*Sabedorias do coordenador pedagógico: enredos do inter pessoal e de (con)ciências na escola ³	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	X		☹X					
2001	VIANNA, A. B. B. A.	O papel do coordenador pedagógico na formação continuada de professores em serviço, na educação de jovens e adultos	Universidade de São Paulo	X		☹X					
2001	CASTOLDI, T. T.	O saber e o fazer do supervisor educacional: críticas e redimensionamentos à luz das mudanças teórico-práticas da educação	Universidade Regional do Noroeste do Rio Grande do Sul	X	X	☹					

(continuação)

Ano de Publicação	Autor	Título da Dissertação/Tese	Instituição	Atuação do CP					Outros Aspectos do CP		
				Articular o PP e mediar a prática pedagógica	Atendimento aos alunos e familiares	Formação contínua dos docentes	Desvio de função	Divórcio: teoria e prática	Trajetória histórica e identidade do CP	Acesso ao Cargo ¹	
2002	SOUZA, L.H.B.	O coordenador pedagógico e o professor: formação continuada e reflexão conjunta	Pontifícia Universidade Católica de Campinas	X	☺X	☺X				☺	
2004	FERNANDES, M. J.S	Problematizando o trabalho do professor coordenador pedagógico nas escolas públicas paulistas	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Araraquara	X		☺					X
2005	SOARES, A. V. T.	Coordenação pedagógica: ato de maestria	Universidade Cidade de São Paulo	X	X	X	X				
2006	GODOY, C.R.	A mediação do coordenador pedagógico	Universidade São Marcos/SP	X		☺	X				
2006	CUNHA, R. B.	Pelas telas, pelas janelas: a coordenação pedagógica e a formação de professores nas escolas	Universidade Estadual de Campinas			☺	X				
2006	ZACCARO, M.J.S.V.	O supervisor de ensino da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo: um agente do processo educacional em ação	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Araraquara	X		☺					X

(continuação)

Ano de Publicação	Autor	Título da Dissertação/Tese	Instituição	Atuação do CP						Outros Aspectos do CP		
				Articular o PPP e mediar a prática pedagógica	Atendimento aos alunos e familiares	Formação contínua dos docentes	Desvio de Função	Divórcio: teoria e prática	Trajetória histórica e identidade do CP	Acesso ao Cargo ¹		
2007	ALVES, C.N.	O sentido dos argumentos para a formação de coordenadores pedagógicos: caminhos para a aproximação entre teoria e prática	Universidade Federal do Rio de Janeiro		x ⊕	x	x	x				
2007	CALDERARO, Lúcia Helena.	A ação da professora coordenadora pedagógica na construção do Projeto Hora da Leitura	Universidade de Taubaté/SP	x		⊕x						
2007	ALVES, C. L. L.	Atuação do professor coordenador no desenvolvimento profissional dos docentes	Universidade do Oeste Paulista			⊕	x					
2007	CUSINATO, M.N.C.	O novo perfil do supervisor de ensino: um ideal a atingir	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Araraquara	x	⊕	⊕	x	x	x	x	x	x
2007	CASSALETE, M.S.	Atuação do coordenador na formação continuada docente: concepções, práticas e dificuldades	Universidade do Oeste Paulista	x	⊕		x					

(continuação)

Ano de Publicação	Autor	Título da Dissertação/Tese	Instituição	Atuação do CP					Outros Aspectos do CP	
				Articular o PPP e mediar a práxis pedagógica	Atendimento aos alunos e familiares	Formação contínua dos docentes	Desvio de função	Divórcio: teoria e prática	Trajétória histórica e identidade do CP	Acesso ao Cargo ¹
2007	ALVES, N. N. L.	* Coordenação pedagógica na educação infantil: trabalho e identidade de profissional na rede municipal de ensino de Goiânia	Universidade Federal de Goiás	x	☺	x	x	x	x	
2007	RIVAS, S. C.	* A coordenação pedagógica itinerante: o cotidiano em duas gestões municipais	Universidade Federal da Bahia		☺			x		
2007	HORTA, P. R. T.	Identidade em jogo: duplo mal-estar das professoras e das coordenadoras pedagógicas do Ensino Fundamental I na constante construção de seus papéis	Universidade de São Paulo	x	☺	x	x	x	x	
2007	GUIMARÃES, S. P. O.	Construções da dialogicidade para a construção do trabalho coletivo na escola	Universidade Católica de Santos	x	☺					
2007	MEDEIROS, M. V.	Tecendo sentidos e significados sobre a prática pedagógica do supervisor escolar	Universidade Federal de Piauí		☺			x		
2007	PERINA, S. H.	O papel do supervisor escolar no município de Piracicaba/SP na formação dos professores	Universidade Metodista de Piracicaba		☺	x			x	

(continuação)

Ano de Publicação	Autor	Título da Dissertação/Tese	Instituição	Atuação do CP					Outros Aspectos do CP	
				Articular o PPP e mediar a prática pedagógica	Atendimento aos alunos e familiares	Formação contínua dos docentes	Desvio de Função	Divórcio: teoria e prática	Trajectoria histórica e identidade do CP	Acesso ao Cargo ¹
2007	DUARTE, R. C.	O professor coordenador nas escolas estaduais paulistas: análise das condições de trabalho e construção do Projeto Político Pedagógico	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Araraquara	X	☺	X	X		X	
2007	FERNANDES, R. C. A.	Educação continuada, trabalho docente e coordenação pedagógica: uma teia tecida por professoras e coordenadoras	Universidade de Brasília		☺X			X		
2008	VIEIRA, A. S.	A ambivalência presente na ação supervisora e no papel do supervisor escolar no ensino municipal da cidade de São Paulo	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	X	☺	X			X	
2008	NOVAES, E. Z. M.	Coord. pedagógico em escolas públicas municipais de Santos: contribuições nas avaliações na Etapa Inicial do Ensino Fundamental	Universidade Católica de Santos	X	☺					
2008	PESSOA, F. L.	Vínculos organizacionais: estudo comparativo entre coordenadores e professores da educação básica nas redes pública e particular	Faculdade Novos Horizontes/BH	X	X	X				

(continuação)

Ano de Publicação	Autor	Título da Dissertação/Tese	Instituição	Atuação do CP					Outros Aspectos do CP		
				Articular o PP e mediar a prática pedagógica	Atendimento aos alunos e familiares	Formação contínua dos docentes	Desvio de função	Divórcio: teoria e prática	Trajetória histórica e identidade do CP	Acesso ao Cargo ¹	
2008	PALMA, G.	A ação mediadora no espaço escolar e a ruptura de práticas tradicionais: uma reorganização do tempo e do espaço escolar	Universidade Vale do Rios dos Sinos/RS	x	x				x	x	
2008	BERTUMES, I. E. B.	A coordenação pedagógica e os delineamentos da Secretaria de Educação do Estado de SP desde a sua criação	Universidade Nove de Julho/SP	x		☺				x	x
2008	VITURIANO, H. M.M.	Formação continuada em uma concepção crítico-reflexiva: desafio aos coordenadores formadores de professores nas escolas da rede municipal de São Luís/MA	Universidade Federal do Ceará			☺		x			
2008	BATISTA, A. C.	A mediação do diálogo e da reflexão na prática pedagógica do supervisor pedagógico no município de Jardim de Piranhas/RN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	x	x	☺					

(conclusão)

Ano de Publicação	Autor	Título da Dissertação/Tese	Instituição	Atuação do CP					Outros Aspectos do CP		
				Articular o PPP e mediar a práxis pedagógica	Atendimento aos alunos e familiares	Formação contínua dos docentes	Desvio de função	Divórcio: teoria e prática	Trajectoria histórica e Identidade do CP	Acesso ao Cargo ¹	
2008	GARCIA, M.	* Formação continuada para coordenadores: e a escola como fica?	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	x	☺						
2008	MIZIARA, L.A.S	A coordenação pedagógica e a práxis docente	Universidade Católica Dom Bosco/ MS	x	☺					x	
2009	LIMA, M.N.	O professor coordenador da rede oficial de ensino do estado de São Paulo: um estudo sobre a (re)construção de sua ação pelo cotidiano	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Araquara				x	x			x
2010	ANTUNES, M.E.G.	A coordenação pedagógica e as contribuições para a formação de professores alfabetizadores	Universidade do Oeste Paulista		☺			x			x

Fonte: Elaboração própria com base em consultas ao banco da Capes, no site do domínio público e nos portais das universidades.

¹ O objetivo deste foco é checar a melhor forma apontada pelos pesquisadores para se ter acesso ao cargo de coordenador pedagógico.

² As pesquisas que sugerem a formação inicial continuada como a principal atribuição do coordenador pedagógico foram assinaladas com o signo J; e as pesquisas assinaladas com o signo I; e as pesquisas assinaladas com JX indicam já haver trabalho com formação continuada, mas precisam ampliar este trabalho.

³ As pesquisas que contém asterisco são teses de doutorado.