

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO A DISTÂNCIA  
ESPECIALIZAÇÃO *LATO SENSU* EM GESTÃO EDUCACIONAL

Marlize Dressler

**O GESTOR ESCOLAR COMO ARTICULADOR NO PROCESSO DE  
CONSTRUÇÃO DA ESCOLA PARTICIPATIVA**

Cacequi, RS  
2015

**Marlize Dressler**

**O GESTOR ESCOLAR COMO ARTICULADOR NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO  
DA ESCOLA PARTICIPATIVA**

Monografia apresentada ao Curso de Pós-Graduação a Distância Especialização *Lato Sensu* em Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM,RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Especialista em Gestão Educacional**.

**Orientador: Prof<sup>a</sup>. Eliane Colussi**

Cacequi, RS  
2015

**Marlize Dressler**

**O GESTOR ESCOLAR COMO ARTICULADOR NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO  
DA ESCOLA PARTICIPATIVA**

Monografia apresentada ao Curso de Pós-Graduação a Distância Especialização *Lato Sensu* em Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM,RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Especialista em Gestão Educacional**.

**Aprovado em 27 de dezembro de 2015**

---

**Eliane de Ávila Colussi, Dra.**  
(Presidente/Orientadora)

---

**Liliana Ferreira, Dra. (UFSM)**

---

**Mariza de Andrade Brum, Esp. (UFSM)**

## RESUMO

### O GESTOR ESCOLAR COMO ARTICULADOR NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA ESCOLA PARTICIPATIVA

AUTORA: Marlize Dressler  
ORIENTADORA: Eliane de Ávila Colussi

A concepção de gestão democrático-participativa representa um avanço na (re)configuração da escola no contexto da sociedade contemporânea pela relevância da participação dos sujeitos na definição e nos encaminhamentos das questões pedagógicas e administrativas, as quais atribuíram maior poder de decisão e autonomia às instituições da Educação Básica. Essas mudanças expressam os resultados do processo de institucionalização da democracia ocorrido na década de 1980 e das concepções de participação na educação, propostos em diferentes países, cuja centralidade dos estudos estava direcionada à eficácia da escola em promover a aprendizagem significativa dos/as educandos/as. Dessa forma, a gestão educacional, fundamentada no princípio constitucional da educação como um direito de todos e na sua legitimidade, expressa através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) Lei 9.394/96, conferiu aos estabelecimentos de ensino, a partir da gestão democrática, o processo de participação coletiva e a descentralização das decisões. Esse compromisso tem como base a concepção de educação em que as decisões devem ser compartilhadas e assumidas coletivamente, assim a corresponsabilidade dos envolvidos, de acordo com as respectivas atribuições inerentes aos cargos dos/as gestores/as escolares é imprescindível. Nesse sentido, essa pesquisa bibliográfica, de cunho qualitativo, foi desenvolvida com a finalidade de estudar e situar o papel do/a coordenador/a pedagógico/a no contexto da Educação Básica e sua importância como agente articulador no processo de construção e materialização da escola participativa, cujo eixo basilar é o princípio da participação.

**Palavras-chave:** Coordenação pedagógica. Gestão democrático-participativa. Participação.

## ABSTRACT

### THE MANAGER SCHOOL AS ARTICULATOR IN CONSTRUCTION PROCESS OF THE PARTICIPATORY SCHOOL

AUTHOR: Marlize Dressler  
ADVISER: Eliane de Ávila Colussi

The concept of democratic participative management is a breakthrough in the (re)school setting in the context of contemporary society the importance of the participation of the subjects in the definition and referrals of pedagogical and administrative issues, which gave more decision making power and autonomy to institutions Basic Education. These changes express the results of democracy institutionalization process occurred in the 1980s and conceptions of participation in education proposed in different countries whose centrality of the studies were directed to the school effectiveness in promoting meaningful learning of the students. Thus, the educational management based on the constitutional principle of education as a right for all and its legitimacy, expressed through the Law of Directives and Bases of Education (LDB) Law 9.394/96, given to schools, from the democratic management the process of collective participation and decentralization of decisions. This commitment is based on the concept of education where decisions should be shared and taken collectively, so the responsibility of those involved, in accordance with its respective powers inherent in the office the manager school is essential. In this sense, a qualitative approach was developed in order to study and define the role of the pedagogical coordinator in the context of basic education and also the importance as a coordinating agent in the construction and materialization of participatory school process whose the basic axis is the principle of participation.

**Keywords:** Pedagogical coordination. Democratic participatory management. Participation.

## SUMÁRIO

<b>CAMINHOS INTRODUTÓRIOS...</b> .....	6
<b>TRAJETÓRIA METODOLÓGICA</b> .....	19
<b>1 O/A COORDENADOR/A PEDAGÓGICO/A COMO AGENTE DE MUDANÇAS</b> .....	30
<b>2 O/A COORDENADOR/A PEDAGÓGICO/A E A AÇÃO DOCENTE</b> .....	43
<b>3 O PAPEL DO/A COORDENADOR/A PEDAGÓGICO/A NA CONTEMPORANEIDADE</b> .....	54
<b>CONCLUSÕES PROVISÓRIAS</b> .....	63
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	68

## CAMINHOS INTRODUTÓRIOS...

Envolver-se diretamente com a educação escolar representa um grande privilégio em razão da possibilidade de convívio com todos que fazem parte do contexto de trabalho de gestão escolar e com as juventudes<sup>1</sup>. Estas tornam a escola um local rico, por trazerem novas concepções acerca do modo de ver e pensar a vida; aqueles, com suas atribuições específicas de coordenação pedagógica e de sala de aula, precisam articular suas ações para que a escola atinja suas finalidades em uma sociedade dinâmica e marcada pela incerteza.

Para todos os que convivem diariamente com o cotidiano da escola sabem e reconhecem o quão desafiante tem sido lidar com as transformações gerais dessa sociedade, principalmente em razão da revolução tecnológica, em que a informação instantânea e provisória vem modificando as formas de pensar e viver. Assim, aprender a enxergar com novos olhares a infância, a adolescência e as juventudes que hoje ocupam os espaços escolares é um dos aspectos mais intrigantes, e ousa-se afirmar, o mais difícil, pois desafia ao despojamento das concepções e posturas que se constroem ao longo do processo da formação humana.

Muitos, às vezes, esquecem que as atuais gerações as quais estão na escola crianças, adolescentes e jovens, vivenciam situações de exclusão, de negligência por parte dos adultos, de exploração do trabalho e outras, expostas através das mídias e que chocam pelo caráter desumanizador de nossa sociedade. Pensar sobre isso é extremamente importante em razão da necessidade de (re)significar o papel da escola no contexto da sociedade contemporânea. Nesse sentido, os estudos de Arroyo (2012) desafiam a maneira de enxergarmos e pensarmos sobre

---

<sup>1</sup> BRASIL, MEC/SEB, 2013, p.15 e 16. O termo está presente no Caderno II, da Etapa I do Programa de formação de professores do ensino médio do Ministério da Educação- Secretaria de Educação Básica, através do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, realizado no período de 2013 a 2014 nas escolas da rede pública de ensino médio do território nacional. Conforme seus autores, “[...] não podemos trabalhar com a noção de que existe “uma juventude”, pois são muitas as formas de ser e de se experimentar o tempo de juventude” (p.08). Além do mais, “A juventude constitui um momento determinado, mas não se reduz a uma passagem. Ela assume uma importância em si mesma como um momento de inserção social” (p. 15). [...] “Na realidade, não há tanto uma juventude e sim jovens, enquanto sujeitos que a experimentam e a sentem segundo determinado contexto sociocultural em que se inserem e, assim, elaboram, determinados modos de ser jovem. É nesse sentido que enfatizamos a noção de juventudes, no plural, para enfatizar a diversidade de modos de ser jovem existente” (p.15 e 16).

os sujeitos que hoje ocupam os espaços das instituições de ensino, como também, vincular suas existências a outras pedagogias<sup>2</sup>.

Segundo o referido autor,

Mostram-se presentes, existentes, reagindo a seu silenciamento e ocultamento. Reagindo às formas de ser pensados e tratados, de ser subordinados nas relações de poder, dominação. Os grupos sociais, étnicos, raciais, carregam para seus movimentos e para as escolas vivências de como foram pensados e alocados na ordem social, econômica, política cultural e pedagógica. Vivências e resistências. De aprendizados. Vincular Outros Sujeitos com Outras Pedagogias supõe indagar quem são esses Outros na especificidade de nossa história e reconhecer com que pedagogias foram inferiorizados e decretados inexistentes, mas também com que pedagogias resistem e se afirmaram existentes ao longo dessa história. Na diversidade de presenças os Outros Sujeitos são eles e elas tal como feitos e tal como se fazem. As Outras Pedagogias são, de um lado, essas brutais pedagogias de subalternização e, de outro, as pedagogias de libertação de que são sujeitos (ARROYO, 2012, p.37).

A educação, sob esse viés, concebe a escola como uma instituição social atenta às peculiaridades e necessidades dos sujeitos, como também, reflexiva e aberta às realidades que se apresentam no contexto da sociedade brasileira, predominantemente marcada pela exclusão e extrema desigualdade social. Tais configurações, sabemos, resultam do modo de produção capitalista, em que, segundo Flecha e Tortajada (2000, p. 22) “[...] as premissas de máximo benefício, investimento e competitividade” são os elementos centrais de geração de riqueza. Esses aspectos merecem ser brevemente situados a partir da relação entre a sociedade industrial à sociedade contemporânea, em que a informação é o elemento agregador das rupturas ocorridas ao longo do tempo.

Assim, de acordo com os respectivos autores, a diferenciação está na automatização das atividades econômicas, que alterou profundamente a maneira de produzir, conforme podemos observar a seguir.

---

<sup>2</sup> ARROYO, 2012, p. 16, 36 e 37. Nessa obra o autor analisa o papel da escola em reconhecer os coletivos em movimento, os quais, “[...] através de suas ações, por libertação/ emancipação se produzem Outros Sujeitos políticos e de políticas” (p.15). E, “Exigem reconhecimento, constroem seus autorreconhecimentos. Pressionam o Estado por outro projeto de campo, de cidade, de sociedade”. [...] “Reconhecer ou ignorar essas pedagogias de libertação, emancipação passa a ser uma questão político-epistemológica para as teorias pedagógicas. Nada fácil a uma tradição pedagógica que ainda pensa os grupos populares e seus (suas) filhos (as) como inferiores, ignorantes, incultos, sem valores, com problemas morais e de aprendizagem a serem civilizados, moralizados”. Portanto, “A questão colocada ao pensamento educacional, às teorias pedagógicas escolares e de educação popular é como reconhecer com um olhar positivo essas pedagogias de libertação/ emancipação, que saberes, culturas, identidades são produzidos na diversidade de lutas por libertação/ emancipação”(p.16).



Na sociedade industrial, havia um predomínio do setor secundário (indústria) e um crescimento do terciário (serviços) em detrimento do setor primário (agricultura, pescas, mineração, etc.) Atualmente, está desenvolvendo-se um novo setor (quartenário ou informacional), em que a informação é a matéria-prima e o seu processamento é a base do sistema econômico (FLECHA; TORTAJADA, 2000, p.22).

Dessa forma, muitos autores, em destaque os respectivos supracitados, definem a sociedade atual de “sociedade da informação” e nos desafiam a pensar a escola à luz de novos paradigmas, em que a informação seja um caminho de acesso ao conhecimento. É importante ter presente que a sociedade industrial se baseava na produção material e, atualmente, na sociedade informacional, é “[...] o tratamento da informação - e, em todo o mundo, temos oportunidade de processá-la” (FLECHA, TORTAJADA, 2000 p. 24). Portanto, são mudanças substanciais que foram ocorrendo ao longo do tempo, através da dinâmica do processo de produção, desencadeando novas formas de pensar e viver.

Consequentemente, a escola, sendo um espaço de relações sociais, revela, através da presença dos seus sujeitos, diferentes nuances dessa sociedade. Nas palavras de Gadotti (2008, p. 92, grifo do autor), “A escola é um **espaço de relações**. Nesse sentido, cada escola é única, fruto de sua história particular, de seu projeto e de seus agentes. Como lugar de pessoas e de relações, é também um lugar de representações sociais”. Por isso, a escola precisa estar articulada com a realidade, perceber as mudanças que ocorrem na vida em sociedade, e principalmente, dar visibilidade aos sujeitos que nela estão inseridos.

Essa ideia colabora para uma melhor compreensão acerca da relação entre educação na sociedade da informação e o papel da escola no enfrentamento dessa nova realidade. Este é o desafio para os profissionais do ensino, conforme propõem Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 128):

Em uma sociedade de conhecimento e de aprendizagem, é preciso dotar os sujeitos sociais de competências e habilidades para a participação na vida social, econômica e cultural, a fim de não ensejar novas formas de divisão social, mas, sim, a construção de uma sociedade democrática na forma e no conteúdo.

Portanto, é possível perceber a complexidade e a abrangência da educação escolar, principalmente se observadas as características das demandas geradas pelo modo de produção capitalista, em que a informação assume papel preponderante. Assim, sob esse prisma, é inexecutável uma gestão escolar alheia,

frente a tantas mudanças na maneira de conceber, de desenvolver e de aprimorar o vasto campo do conhecimento.

Convém entrelaçar esse aspecto importante abordada por Demo (2009, p.26) em relação ao poder do conhecimento na sociedade capitalista contemporânea: “Na história do conhecimento humano não é difícil constatar: quem sabe pensar, nem sempre aprecia que outros também saibam pensar”. A questão, de acordo com o referido autor, envolve o domínio e a capacidade de reconstruir conhecimento, tendo muito presente a sua dimensão provisória, dinâmica, espiral, além de se caracterizar pela expressividade da força em ser “[...] disruptivo: [...]”, pois o conhecimento “[...] detém potencialidade enorme emancipatória no horizonte do saber pensar e do aprender a aprender”.

A partir desse prisma, questiona-se o fato de a escola desconsiderar as dimensões do conhecimento no contexto contemporâneo e a necessidade de interlocução entre a formação pedagógica dos gestores escolares e a construção da cidadania, sobre a qual segue a seguinte ideia:

Não se forja cidadania sem informação adequada, mas o centro da cidadania é a rebeldia crítica e criativa, ao lado de sua habilidade de organização coletiva. Conhecimento é fundamentalmente dinâmica desconstrutiva /reconstrutiva, que existe como dinâmica, processo, não como procedimento coisificado, digitado e, aí, passível de cópia (DEMO, 2009, p. 27).

Frente a isso, é impossível não refletir acerca da relevância da gestão escolar na construção dessa perspectiva de educação. E isso significa atribuir relevância ao processo de articulação da gestão escolar na construção de um projeto institucional pensado coletivamente e de co-responsabilidades compartilhadas. Em suma, essa perspectiva de gestão escolar pode ser pensada a partir do pressuposto de Ferreira (2007, p. 37), o qual compreende “O processo de organização, encaminhamento do trabalho e valoração do tempo vivido na escola [...]”. Além do mais, ainda de acordo com a autora, a gestão escolar engloba

[...] todos os processos que, imbricados, fazem a escola ser escola, em suas especificidades e com vistas à produção do conhecimento. São processos iminentemente humanos, embora, muitas vezes, organizados tecnicamente. Estão pautados na linguagem e na convivência entre os sujeitos da escola. Deste modo, é na gestão que se consubstanciam os fatores que, ao mesmo tempo, sustentam e promovem a práxis pedagógica na escola, tendo como esteios as ações relativas ao funcionamento, à gestão de pessoas e à administração dos espaços-tempos (FERREIRA, 2007, p. 37).

A gestão escolar assume, segundo essa dimensão, um papel fundamental na articulação para a construção da práxis pedagógica. Sua compreensão é extremamente importante à superação das práticas fragmentárias e reprodutivistas, ainda presentes no ensino brasileiro, embora há muito criticadas, vistas como um obstáculo ao processo de formação de sujeitos autônomos e crítico-reflexivos. Em linhas gerais, isso significa situar a escola no contexto contemporâneo para o enfrentamento dos desafios colocados pelas mudanças que ocorrem em escala mundial, como por exemplo, os avanços tecnológicos, o processo de globalização da sociedade, a internacionalização do capital, dentre outros.

A compreensão dos fenômenos de ordem global permite o entendimento das diferentes nuances que interferem em todos os âmbitos da vida em sociedade, por isso é imprescindível a gestão escolar pautar suas ações a partir das necessidades e das especificidades dos seus sujeitos. Esse pensamento se fundamenta na dimensão da escola participativa, a qual se insere na perspectiva da gestão democrática, conforme os pressupostos legais da Constituição Federal e da Lei de Diretrizes e Bases Nacional (LDBEN 9394/96).

A dimensão de escola participativa envolve todo o processo de construção da autonomia e da democracia, conforme análise de Lück et al. (2000). Em síntese, segundo a autora, o conceito de gestão participativa, parte do seguinte pressuposto:

Ao se referir a escolas e sistemas de ensino, o conceito de gestão participativa envolve, além dos professores e outros funcionários, os pais, os alunos e qualquer outro representante da comunidade que esteja interessado na escola e na melhoria do processo pedagógico (LÜCK et al., p. 15).

Por isso, o objeto de estudo desta pesquisa está centrado na gestão escolar, especificamente na coordenação pedagógica e sua articulação no processo de construção da escola participativa. Essa proposta vem ao encontro das minhas expectativas em relação à função que atualmente exerço na coordenação pedagógica de uma escola de Ensino Médio da rede pública estadual. Portanto, o percurso de construção dessa abordagem está assentado na vivência como coordenadora pedagógica que reflete acerca da sua responsabilidade e do compromisso com propiciar as condições efetivas para que a dimensão participativa aconteça no coletivo da escola.

Para a consecução desse movimento de reflexão, elenco uma **problematização** que instiga minha busca na compreensão epistemológica da seguinte indagação: como é possível a gestão escolar, através da coordenação pedagógica, articular o processo de construção da escola participativa?

Partindo desse problema de pesquisa, estabeleço como **objetivo geral** para este percurso investigativo da Monografia de Especialização em Gestão Educacional: investigar, através da pesquisa bibliográfica, o papel do gestor escolar nas atribuições da coordenação pedagógica e o processo de articulação à construção da escola participativa.

Para efetivar tal objetivo, é imprescindível a clareza dos aspectos específicos nos quais a pesquisa bibliográfica precisa estar centrada. Nesse sentido, os **objetivos específicos** são os seguintes:

- Empreender o estudo acerca das atribuições legais do gestor escolar em coordenação pedagógica e suas possibilidades na assunção como agente de mudanças;
- Identificar as possibilidades da coordenação pedagógica na articulação da ação docente na perspectiva de construção dos processos de ensino e aprendizagem;
- Situar o papel do/a coordenador/a pedagógico/a na contemporaneidade e sua articulação na construção da escola participativa.

Assim, esta proposta de pesquisa contempla a gestão escolar e a articulação do processo de construção da escola participativa, sendo o/a coordenador/a pedagógico/a o agente mobilizador para tal envergadura. Isso significa que, a partir da clareza das atribuições legais da função e do compromisso com os processos de ensino e aprendizagem, ao/à coordenador/a pedagógico/a, juntamente com os demais gestores escolares, compete,

[...] promover a criação e a sustentação de um ambiente propício à participação plena, no processo social escolar, dos seus profissionais, de alunos e de seus pais, uma vez que se entende que é por essa participação que os mesmos desenvolvem consciência social crítica e sentido de cidadania (LÜCK et al., 2000, p. 18).

Portanto, de acordo com essa concepção, a centralidade da gestão escolar está na possibilidade de construção das decisões coletivas e a palavra-chave deste movimento é a participação. Através desta, os sujeitos envolvidos vivenciam os

princípios democráticos e são desafiados a pensar nas questões específicas da escola, a partir da sua trajetória, de seu projeto institucional e de seus agentes. Gadotti (2008, p. 92) vislumbra essa perspectiva e propõe situar a escola como um lugar de pertencimento, pois

[...] é na escola que passamos os melhores anos de nossas vidas, quando crianças e jovens. A escola é um lugar bonito, um lugar cheio de vida, seja ela uma escola com todas as condições de trabalho, seja ela uma escola onde falta tudo. Mesmo faltando tudo, nela existe o essencial: gente.

Encontro nessa assertiva, mais um argumento convincente para continuar estudando e pensando a escola, pois é justamente em seu espaço-tempo que construí minha trajetória profissional, perfazendo um total de trinta (30) anos. Apesar do tempo, sinto que ainda tenho muito a aprender e entendo a responsabilidade da gestão escolar em coordenação pedagógica com uma atribuição extremamente importante: a articulação com os/as demais gestores/as escolares na construção da escola participativa.

Compreendo que todo processo de pesquisa demanda tempo e um interesse que mobiliza a ação do/a pesquisador/a na busca das respostas das indagações que fazem parte do contexto de sua vivência. Essa ideia remete à dimensão sobre o modo de ser professor/a, que Arroyo (2011, p. 27) aborda a partir da seguinte reflexão:

Problematizar-nos a nós mesmos pode ser um bom começo, sobretudo se nos leva a desertar das imagens de professor que tanto amamos e odiamos. Que nos enclausuram, mais do que nos libertam. Porque somos professores. Somos professoras. Somos, não apenas exercemos a função docente. Poucos trabalhos e posições sociais podem usar o verbo ser de maneira tão apropriada. Poucos trabalhos se identificam tanto com a totalidade da vida pessoal. Os tempos de escola invadem todos os outros tempos. Levamos para casa as provas e os cadernos, o material didático e a preparação das aulas. Carregamos angústias e sonhos da escola para casa e de casa para a escola. Não damos conta de separar esses tempos porque ser professoras e professores faz parte de nossa vida pessoal. É o outro em nós.

Ao ler tal referência, encontrei uma descrição de alguns momentos do meu dia a dia e de tantos profissionais, homens e mulheres que vivem o modo de ser professor/a Assim, encontro-me envolvida com materiais de diferentes abordagens, os quais ocupam um espaço significativo na minha mesa de estudo, como também, no meu pensamento. De fato, a escola tem essa capacidade mobilizadora em razão

do envolvimento e do compromisso em torná-la significativa para os/as educandos/as e para os/as gestores escolares/as, mas também pode ser uma relação extenuante, marcada por descontentamentos e insatisfações, muitas advindas da precarização do trabalho dos/as gestores/as escolares e ou da fragilidade teórica com que o trabalho é realizado.

Frente a essas circunstâncias, acredito na necessidade de superação de tais entraves mediante a aplicabilidade das leis, o que demanda uma questão política de Estado, assim como a construção de um projeto individual e coletivo de formação continuada e permanente dos gestores escolares. Por isso, a escolha pelo Curso de Especialização em Gestão Educacional foi uma proposta de cunho individual que contribuiu ao meu processo de formação continuada ao qual me lancei no ano passado e assume a dimensão de formação permanente pela capacidade geradora do processo crítico-reflexivo.

Nas palavras de Freire (1996), essa busca circunscreve-se à dimensão do inacabamento o qual nos caracteriza como seres humanos.

Na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento. Mas só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente. A invenção da existência a partir dos materiais que a vida oferecia levou homens e mulheres a promover o *suporte* em que os outros animais continuam em *mundo*. Seu mundo, mundo dos homens e das mulheres. A experiência humana no mundo muda de qualidade com relação à vida animal no *suporte* (FREIRE, 1996, p. 50, grifo do autor).

Por acreditar nessa concepção de constituição humana, inconclusa e permanente, estudo, a formação continuada assumiu grande dimensão em minha vida, e acredito na sua capacidade mobilizadora no enfrentamento dos desafios que se fazem presentes no contexto da Educação Básica pelas demandas de seus sujeitos.

Nesse sentido, a proposta de investigação e estudo a qual propus realizar para a conclusão do Curso de Especialização em Gestão Educacional, está muito articulada à minha trajetória no decorrer do Mestrado em Educação, concluído em 2013, na Linha de Pesquisa I- Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). À época, construí uma pesquisa centrada na gestão escolar e a articulação com a formação permanente de professores/as no tempo-espço da escola. Vivenciei através dos diálogos construídos no Círculo de Cultura, conforme

pressupostos teóricos de Paulo Freire (1987, p.09), uma rica experiência de (des)aprendizagens com um grupo de quatro (04) gestoras escolares atuantes na coordenação pedagógica. Desde então, o campo educacional, mais especificamente a gestão escolar, tem sido uma categoria de análise extremamente significativa e ao mesmo tempo, desafiante pelas suas inúmeras possibilidades de articulação com a docência e a coordenação pedagógica.

Esse movimento empreendido no decorrer do Mestrado em Educação e no momento atual na Especialização em Gestão Educacional está articulado à dimensão de inacabamento humano de que fala Freire (1996) e ao desejo que ainda carrego em minha vida de impregnar de significado meu trabalho como gestora escolar. Por isso, reitero as palavras de Freire, que assim pronuncia a relevância do/a professor/a em reinventar-se: “Como professor crítico, sou um “aventureiro” responsável predisposto à mudança, à aceitação do diferente. Nada do que experimentei em minha atividade docente deve necessariamente repetir-se” (FREIRE, 1996, p.50, grifo do autor).

Assim, inicialmente, garimpando as inúmeras referências teóricas e as diferentes categorias que as embasam, proponho o processo de construção desta pesquisa bibliográfica a partir do contexto em que estou inserida: na gestão escolar em coordenação pedagógica. Isso representa um importante desafio e, com certeza, está sendo um momento de superação em que vejo meu trabalho sendo problematizado e (re)significado.

Para tanto, remeto essa reflexão novamente à luz do pensamento freireano, que desafia a pensar a escola contemporânea a partir da seguinte premissa:

O exercício de pensar o tempo, de pensar a técnica, de pensar o conhecimento enquanto se conhece, de pensar o quê das coisas, o para quê, o como, o em favor de quê, de quem, o contra quê, o contra quem são exigências fundamentais de uma educação democrática à altura dos desafios do nosso tempo (FREIRE, 2000, p.102).

De acordo com esse entendimento, a educação escolar precisa estar em consonância com os ideais de uma sociedade democrática e, segundo os princípios constitucionais, a garantia efetiva na concretização dessas perspectivas depende das ações conjuntas, da sociedade e do Estado. E, além de ser um direito constitucional, a educação tem o compromisso em promover o desenvolvimento do

ser humano em sua plenitude, conforme consta no Artigo 205 da Carta Magna, que assim expressa:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 2013, p.60).

Nesse sentido, é importante considerar a relevância para o período sociohistórico e político em que a Constituição Federal fora outorgada e o seu significado para o processo de construção da democracia no contexto da sociedade brasileira. Com isso, a nação brasileira instaurou uma nova fase e introduziu importantes avanços no fortalecimento dos direitos fundamentais. Tais pressupostos também repercutiram nas mudanças da estrutura organizacional das instituições de ensino, encerrando um período de centralização das decisões e de interferência política nas questões político-administrativa e pedagógica das escolas públicas.

Levando em conta essas premissas, é importante destacar a ação empreendida pelos/as educadores/as no período da década de 1980 em que a sociedade brasileira se mobilizava em prol da democracia e em defesa da escola pública.

Não se pode dizer que a Constituição Federal, no que se refere ao capítulo sobre a educação, não haja incorporado em seu texto os clamores dos educadores que, exigindo a democratização da sociedade e da escola pública brasileira, buscaram traduzi-los em preceitos legais (OLIVEIRA, 2013, p.199).

Portanto, o processo de abertura política foi determinante na incorporação dos princípios democráticos e potencializou a elaboração de leis, resoluções e pareceres, garantindo o direito ao acesso à educação e a gestão democrática do ensino público. Apesar de conterem alguns avanços significativos, a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/96) e outras regulamentações originadas a partir dessas referências trazem muitos artigos que ainda precisam ser materializados no contexto das instituições públicas da Educação Básica. Ouso afirmar que as políticas educacionais contêm orientações muito significativas, abrangentes e pontuais, no entanto grande parte permanece no campo das ideias. Para constatar isso, basta ver as pautas da luta dos/as educadores/as que reivindicam melhorias salariais, uma escola pública com



qualidade, reconhecendo-a como um bem público e um direito dos filhos e das filhas dos/as trabalhadores/as.

Considero relevante a compreensão etimológica dos termos e o compromisso da gestão escolar pela construção das relações democráticas e de materialização no processo de transmissão de conhecimento como um bem público, conforme a seguinte dimensão:

Sendo a transmissão de conhecimento um serviço público, o princípio associa este serviço à democracia. Isto quer dizer que aí está implicada uma noção de participação na *gestio rei publicae*. Lembrando-se que o termo gestão vem de gentio, que, por sua vez, vem de *gerere* (trazer em si, produzir), fica mais claro que a gestão não é o ato de administrar um bem fora –de- si (alheio) mas é algo que se traz em si, porque nele está contido. E o conteúdo deste bem é a própria capacidade de participação, sinal maior da democracia. Só que aqui é a gestão de um *serviço público*, o que (re) duplica o seu caráter público (re/pública) (Ibidem, p.201, grifo da autora).

Esses conceitos são basilares da gestão democrática e compete aos sistemas de ensino zelar pelo cumprimento efetivo da mesma, conforme as orientações estabelecidas nos Artigos 12 a 15 da LDB. Em síntese, isso significa afirmar que

O ponto central da Lei, naqueles artigos incide sobre a obrigatoriedade da participação da comunidade escolar e dos profissionais da educação na tomada de decisões, quanto à elaboração e ao cumprimento do projeto político-pedagógico, com destaque para a gestão democrática e para a integração da sociedade com a escola, bem como pelo cuidado com a aprendizagem dos estudantes (BRASIL, 2013, p.56).

Tais abordagens contempladas nos respectivos artigos desencadearam a construção de uma nova perspectiva da gestão escolar. Nesse contexto, a participação e o processo de construção da autonomia são os principais articuladores no encaminhamento das questões político-administrativas e pedagógicas. Portanto, a defesa em prol de uma sociedade democrática orientou o processo de construção das mudanças nas instituições escolares, cujo aspecto preponderante foi a descentralização das decisões.

Com isso, através da gestão democrática, a escola fica em plenas condições de potencializar a comunicação e a integração com a sociedade, além de construir coletivamente estratégias e ações centradas nas necessidades e especificidades dos sujeitos, conforme as demandas. Destas, emana o projeto institucional que tem

como suporte a explicitação das causas das problemáticas vivenciadas na escola e (re)cria as condições necessárias à superação dos aspectos que interferem no processo de consolidação das perspectivas da gestão democrática.

É de suma importância reiterar a essência da Resolução Nº 4, de 13 de julho de 2010, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e contempla no Capítulo III, “Gestão Democrática e Organização da Escola”, que, no Artigo 55 expressa a seguinte concepção:

A gestão democrática constitui-se em instrumento de horizontalização das relações, de vivência e convivência colegiada, superando o autoritarismo no planejamento e na concepção e organização curricular, educando para a conquista da cidadania plena e fortalecendo a ação conjunta que busca criar e recriar o trabalho da e na escola [...] (BRASIL, 2013, p. 77 e 78).

A escola pública, atuando desse modo, efetiva o compromisso coletivo com a construção e a materialização das suas atribuições na sociedade contemporânea e cria as condições para assegurar o processo de ensino e aprendizagem. Para a consecução de tais perspectivas, faz-se necessário a gestão escolar gerir em função da aprendizagem dos/as educandos/as, sendo, portanto, imprescindível a articulação entre os seus agentes. Lück (2010, p. 30) conceitua “gestão da cultura e do clima organizacional da escola” da seguinte forma:

O clima institucional e a cultura organizacional da escola expressam a personalidade institucional e determinam a real identidade do estabelecimento de ensino, aquilo que de fato representa, uma vez que se constitui em elemento condutor de suas expressões, de seus passos, de suas decisões, da maneira como enfrenta seus desafios, como interpreta seus problemas e os encara, além de como promove seu currículo e torna efetiva sua proposta político-pedagógica.

A escola, por ser uma instituição social, apresenta as características peculiares conforme a dinâmica de organização de seus agentes e como estes interpretam e orientam suas ações de acordo com as expectativas da comunidade local e dos grupos que a compõem. Além do mais, em razão da vinculação a determinado sistema de ensino, a escola apresenta em sua forma de gestar, um bem público, ou seja, mesmo estando sob a orientação dos preceitos legais e assentada nos princípios da gestão educacional, a escola constrói algumas singularidades de acordo com as concepções dos seus sujeitos. Em suma, isso

significa que “[...] o fazer de uma organização revela apenas uma pequena fração de toda a sua superfície” (LÜCK, 2010, p.33).

Apesar de haver certas incongruências entre o processo de autonomia da escola e as orientações dos sistemas de ensino, outro aspecto complementa o entendimento da concepção de gestão escolar, conforme Libâneo (2001). Sua perspectiva se assenta na ideia de que, “[...] a organização da escola funciona como prática educativa” e “O estilo de gestão expressa o tipo de objetivos e de relações humanas que vigoram na instituição” (LÜCK, 2010 p.20).

Dessa forma, está implícita a dimensão da escola como um espaço de relações com significativas representações ao processo de constituição humana, através da construção dos valores, das crenças, das expectativas e outros. Assim, a atuação educacional viabiliza projeções de futuro, como também, de permanência e de reprodução do que está estabelecido.

Por isso, essa proposta de pesquisa bibliográfica centra-se na dimensão do papel do gestor escolar, em coordenação pedagógica, o qual é ser articulador no processo de construção da escola participativa. Esse entendimento congrega a perspectiva de coletivo e a relevância na atuação docente a partir do processo crítico-reflexivo.

Para tratar sobre isso, esta monografia está organizada nos seguintes capítulos: o primeiro aborda a questão do trabalho do/a coordenador/a pedagógico/a e a importância deste para a construção das mudanças necessárias à escola. Atendendo a essa expectativa, a escolha do título **O/a coordenador/a pedagógico/a como agente de mudanças** propicia a reflexão acerca do papel do/a coordenador/a no contexto da escola contemporânea, com desafios e possibilidades.

Já no segundo capítulo, **O/a coordenador/a pedagógico/a e a ação docente**, abordo a articulação possível e necessária entre os gestores escolares e o quão importante é ao processo de construção e de materialização da dimensão da escola participativa. E, no terceiro capítulo intitulado **O papel do/a coordenador/a pedagógico/a na contemporaneidade**, pontuo alguns elementos-chave importantes à constituição do perfil desse agente no contexto da escola.

E nas conclusões provisórias, socializo algumas considerações referentes ao processo de (des)aprendizagem realizado até o presente momento, de caráter provisório em permanente (des)construção.

## TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

Uma pesquisa em educação tem um significado muito especial à minha vida em razão de eu estar inserida no contexto da escola e conviver diretamente com seus complexos desafios, como também, inegavelmente, com suas profícuas possibilidades. A escola, há muito, vem sendo lócus de estudo e investigação por parte de estudiosos e pesquisadores das mais diferentes áreas com os mais diversos objetivos. Assim, através das pesquisas no campo educacional, é possível analisar o panorama da realidade brasileira e compreender os elementos circunscritos às suas defasagens históricas, bem como os avanços construídos.

Dessa forma, ao propor uma temática de pesquisa centrada na gestão escolar, pensei de antemão o quanto seria instigante problematizar e compreender os elementos circunscritos ao trabalho do/a coordenador/a pedagógico/a e seu papel articulador no processo de construção da escola participativa. Inicialmente foi necessário retomar os conceitos que englobam as políticas educacionais e focar a questão da gestão escolar para a compreensão das atribuições dos profissionais que exercem as funções no processo organizacional e do trabalho didático-pedagógico.

Assim, a partir do entendimento das respectivas atribuições do/a diretor/a e do/a coordenador/a pedagógico/a e da importância da interação entre as funções administrativas e pedagógicas, fui tecendo as concepções em relação à gestão democrático-participativa, percebendo o quanto estão vinculadas à perspectiva de construção da escola com qualidade social. Nesse sentido, constatei a relevância com que o termo “participação” foi ganhando maior expressividade no decorrer do processo de leitura, reflexão e organização da proposta de pesquisa. A dimensão de gestão democrática assume papel preponderante no processo de construção e materialização da educação com qualidade, conforme o pressuposto constitucional do Artigo 206. Segundo o referido Artigo, o ensino se fundamenta em alguns princípios, ganhando destaque, no processo de construção desta pesquisa, os seguintes: “I- igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; VI- gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII-garantia de padrão de qualidade” (BRASIL, 2013, p. 60).

Assim, gradualmente fui analisando a complexidade de tais princípios e praticamente tornou-se impossível fugir das imagens das escolas em que atuo, em

funções distintas, mas totalmente interconectadas. Apesar dos significativos avanços legais, é factual a permanência de algumas questões que dificultam a efetiva operacionalização dos respectivos princípios. E, no intuito de aprofundar os estudos e analisar as razões da existência de alguns aspectos ainda não superados, como, por exemplo, as defasagens no acesso, permanência e aprendizagem dos/as educandos/as, foi imprescindível buscar elementos relacionados às questões da gestão democrática da educação.

Na prática, no âmbito das escolas públicas de Educação Básica, são comuns as tentativas de mudanças, muitas delas, implantadas através de reformas pensadas e encaminhadas por técnicos e especialistas, sendo os/as gestores/as escolares meramente executores. Assim, em nome de um padrão de qualidade, as reformas são projetadas e orientadas sem a participação e o envolvimento dos sujeitos, o que, conseqüentemente leva ao fracasso ou algumas pequenas modificações, sem necessariamente ocorrer superação. A análise de Lück (2010, p. 31) vem ao encontro dessa afirmativa e inferiu muito significativamente na compreensão da amplitude da participação como um processo capaz de superar o caráter deliberativo da gestão educacional. Sua crítica se assenta na seguinte análise:

Tem-se verificado que, em geral, os esforços adotados para promover a melhoria da qualidade da Educação são realizados no âmbito das políticas públicas pelos sistemas de ensino, mediante definição externa à escola, sem o envolvimento desta, tendo como referência e ponto de partida indicadores macros, como os indicadores gerais de desempenho das escolas, qualidade das condições físicas materiais e estruturais gerais das escolas, o quadro funcional existente, depoimentos e impressões sobre o funcionamento dessas instituições de ensino etc. Em vista disso tendem a focalizar planos gerais de intervenção, alocação de recursos, capacitação de profissionais, dentre outros aspectos, seja de forma isolada, seja em conjunto, porém falhando em considerar os processos socioculturais existentes nos estabelecimentos educacionais.

Destaca-se extremamente importante considerar o aspecto abordado pela respectiva autora em relação à necessidade de envolvimento dos sujeitos no encaminhamento das decisões, conforme as demandas das instituições. Por isso, no momento em que mobilizei meu foco de estudo para o campo da gestão escolar, considerei importante, também situar o papel dos sistemas de ensino em efetivar o processo de gestão democrática. Assim, foi necessário entender, a partir da Lei

9.394/96, como os sistemas de ensino possibilitam a concretização da gestão democrática no âmbito das instituições públicas.

Segundo o Artigo 14º, “Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios”:

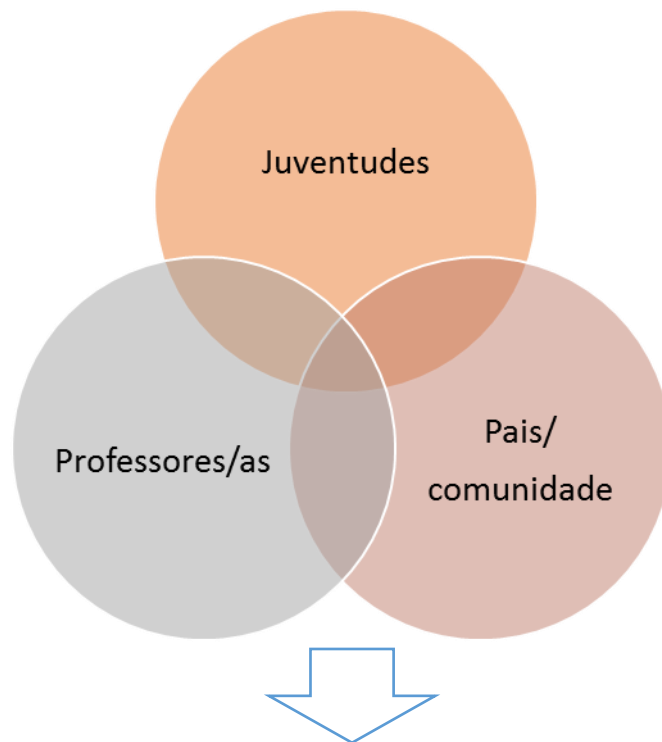
I-participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II-participação das comunidades escolares e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 2013, p.07).

Esse pressuposto legal reitera a importância da participação para que o processo de gestão democrática tenha, de fato, expressividade no contexto da escola, sendo fundamental para a efetiva superação das deliberações postas sem o envolvimento dos sujeitos. Isso não significa afirmar que os sistemas de ensino deixarão de exercer certo controle, já que a própria dimensão da participação permite a (re)significação das mudanças pretendidas a partir do envolvimento e da responsabilidade coletiva.

O esquema abaixo possibilita uma compreensão dessa dimensão, conforme os estudos realizados até então, a partir de alguns autores que abordam os aspectos da gestão escolar, sob o viés da gestão participativa, segundo a concepção de gestão democrática.

## Gestão escolar democrático-participativa



### ESCOLA PÚBLICA COM QUALIDADE SOCIAL SABER PENSAR E APRENDER A APRENDER

Dessa forma, inicialmente ao propor a pesquisa no campo da gestão escolar, foi necessário avançar e aprofundar o entendimento acerca do significado da terminologia “pesquisa” e gradualmente ir reiterando a proximidade da temática ao meu cotidiano escolar. Ao buscar tal significado, percebi a interlocução com a minha vivência, principalmente na coordenação pedagógica.

Segundo os estudos de Minayo e Gomes (2007, p. 16, grifo dos autores), a pesquisa no contexto da educação assume a seguinte perspectiva:

Entendemos por *pesquisa*, a atividade básica da ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e atualiza frente à realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação. Ou seja, *nada pode ser intelectualmente um problema se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática* (grifos das autoras). As questões da investigação estão, portanto, relacionadas a interesses e circunstâncias socialmente condicionadas. São frutos de determinada inserção na vida real, nela encontrando suas razões e seus objetivos.

Esse pensar sobre a prática mobilizou a busca do entendimento das especificidades do trabalho do/a coordenador/a pedagógico/a e sua importância como agente articulador/a junto aos professores, ao processo de construção da escola participativa. A gestão democrática entende a participação como um elemento-chave do referido no processo, senso imprescindível a inserção coletiva e a co-responsabilidade na definição dos objetivos e na consecução dos mesmos.

Assim, hoje e durante todo o período de estudo no Curso de Gestão Educacional na modalidade a distância, tornou-se extremamente significativo o acesso às inúmeras referências bibliográficas, as quais viabilizaram a inserção da pesquisa em minha prática cotidiana. Ciente disso, ao definir a temática a ser pesquisada, primeiramente garimpei as inúmeras obras referentes à gestão escolar, mais especificamente, as centradas nas atribuições da coordenação pedagógica e seu papel articulador no processo de construção da escola participativa. Assim, incorporou-se como algo intrínseco à minha vida, o sentido da pesquisa, em virtude da sua dimensão.

Uma pesquisa é sempre, de alguma forma um relato de uma longa viagem empreendida por um sujeito cujo olhar vasculha lugares muitas vezes já visitados. Nada de absolutamente original, portanto, mas um modo diferente de olhar e pensar determinada realidade a partir de uma experiência e de uma apropriação do conhecimento que são, aí sim, bastante pessoais (DUARTE, 2002, p.01).

Inicialmente, o caminho construído, para a realização da proposta de pesquisa, mobilizou a leitura, o registro sistemático das abordagens centrais dos pressupostos teóricos, a reflexão permanente e a elaboração minuciosa de um texto expressando a compreensão da temática definida. Por várias vezes, indaguei-me acerca de que novidade traria o estudo proposto para contribuir e reiterar a importância da coordenação pedagógica no contexto da escola pública da Educação Básica. A pesquisa bibliográfica permitiu justamente a criação de um novo olhar e pensar sobre o que faço, por que minhas ações se desenvolvem de determinadas maneiras e o que posso e devo articular para a materialização de alguns pressupostos legais, como por exemplo, efetivar a dimensão da escola participativa.

Segundo Gil (2010, p. 29), a pesquisa bibliográfica é “[...] elaborada com base em material já publicado [...]” e também, é a “[...] fundamentação teórica do trabalho”. Corroborar nesse sentido outra perspectiva, na qual a pesquisa



bibliográfica “[...] remete para as contribuições de diferentes autores sobre o tema, atentando para as fontes secundárias” (SILVA; ALMEIDA e GUINDANI, 2009, p.06). Dessa forma, a pesquisa bibliográfica propiciou a materialização do processo de realização da pesquisa, conforme as etapas em que a mesma se desenvolve. Por isso, a escolha do tema e sua problematização foram fundamentais para o aprofundamento das abordagens propostas para o estudo.

A escolha do tema pode ser compreendida através da concepção de Gil (2010, p. 46), que propõe: “Primeiramente, deve-se considerar que a escolha de um tema deve estar relacionada tanto quanto for possível com o interesse do estudante”. Por isso, o estudo sobre a gestão escolar, especificamente sobre a coordenação pedagógica, foi inspirador e extremamente motivador para a realização do procedimento da pesquisa bibliográfica, a qual de acordo com a abordagem de Silva; Almeida e Guindani (2009, p.05 e 06),

[...] é uma modalidade de estudo e análise de documentos de domínio científico tais como livros, periódicos, enciclopédias, ensaios críticos, dicionários e artigos científicos. Como característica diferenciadora ela pontua que é um tipo de “estudo direto em fontes científicas, sem precisar recorrer diretamente aos fatos/ fenômenos da realidade empírica”(p.69). Argumenta que a principal finalidade da pesquisa bibliográfica é proporcionar aos pesquisadores o contato direto com obras, artigos ou documentos que tratem do tema em estudo: “o mais importante para quem faz opção pela pesquisa bibliográfica é ter a certeza de que as fontes a serem pesquisadas já são reconhecidamente do domínio científico.

Vista essa abordagem, os autores contemplados para o estudo e a investigação desta pesquisa foram devidamente inseridos no contexto da temática proposta, serviram como aporte teórico na análise das categorias definidas. Assim, tais autores, propiciaram a compreensão acerca da gestão escolar e a importância do/a coordenador/a pedagógico/a como agente articulador/a no processo de construção da escola participativa, afinal, “A teoria pode auxiliar o investigador a compreender a realidade e ir além do fato em si, buscando seus significados” (TENAZI, 2004, p. 06).

A escolha da pesquisa bibliográfica também se assenta na ideia de Gil (2010) pela sua perspectiva favorável, visto que “A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente” (TENAZI, 2004, p.31). Assim, o procedimento metodológico utilizado para a

realização da pesquisa, a partir dos pressupostos teóricos da pesquisa bibliográfica, propiciou a compreensão das dimensões de gestão democrática e o quanto importante se constitui o processo de participação.

Dessa forma, para a realização da pesquisa bibliográfica, foram selecionadas algumas fontes, como livros de biblioteca, materiais bibliográficos eletrônicos, como os artigos científicos disponibilizados por site acadêmico, além de textos estudados e trabalhados no decorrer do Curso de Especialização em Gestão Educacional. Esse processo está circunscrito à identificação das fontes conforme as orientações do referido autor (TENAZI, 2004, p.49,) que assim analisa:

As fontes bibliográficas mais conhecidas são os livros de leitura corrente. No entanto, existem muitas outras fontes de interesse para a pesquisa bibliográfica, tais como: obras de referência, teses e dissertações, periódicos científicos, anais de encontros científicos e periódicos de indexação e resumo.

Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo, visto que sua abordagem “[...] defende uma visão holística dos fenômenos, isto é, que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas” (WELLER; PFAFF, 2010, p.30). Nesse sentido, ao problematizar a gestão escolar, através do trabalho do/a coordenador/a pedagógico/a e sua articulação no processo de construção da escola participativa, encontrei, nos autores supracitados, uma perspectiva extremamente interessante, que reiterou a relevância da abordagem qualitativa.

Assim, os referidos autores apontam algumas contribuições à investigação no campo educacional,

[...] ampliou o universo epistemológico da discussão dos fatos educacionais e permitiu, pelas novas posturas assumidas, um engajamento mais forte dos pesquisadores com as realidades investigadas, o que levou ao reconhecimento da relação próxima entre pesquisadores e pesquisados, criando um compromisso maior com as necessidades e possibilidades de melhorias socioeducacionais por meio de intervenções diretas nas realidades pesquisadas ou pelo envolvimento nos debates e na formulação das políticas educativas (WELLER; PFAFF, 2010, p. 34).

Todo o processo na definição das categorias para a análise, foi gradualmente construído a partir da leitura de diferentes autores, sendo basilares os estudiosos das políticas públicas e de gestão escolar. Por isso, o procedimento adotado para a realização da pesquisa bibliográfica fundamentou-se em uma dimensão da pesquisa

conforme propõe Marques (2006, p. 96), “Não se busca o que já se tem, nem se descobre o que já se sabia. O projeto da pesquisa é o objeto dela, justamente o que se procura. Nele não se afirma ou nega algo, apenas se enuncia uma hipótese à busca de verificar-se, ou não”.

Nesse sentido, ao propor o estudo e a investigação acerca da importância de o/a coordenador/a pedagógico/a assumir o papel de articulador/a para a construção da escola participativa, fiz sob o viés da participação, conforme o esquema exposto a seguir:



Essa relação do trabalho do/a coordenador/a pedagógico/a como agente de mudanças, assenta-se nas atribuições definidas por Libâneo (2001, p. 183, grifo do autor),

O *coordenador pedagógico*, responde pela viabilização, integração e articulação, do trabalho pedagógico-didático em ligação direta com os professores, em função da qualidade do ensino. A coordenação pedagógica tem como principal atribuição a assistência pedagógico-

didática aos professores, para se chegar a uma situação ideal de qualidade de ensino (considerando o ideal e o possível), auxiliando-os a conceber, construir e administrar situações de aprendizagem adequadas às necessidades educacionais dos alunos.

É importante observar que o autor contempla uma das atribuições do/a coordenador/a pedagógico/a como articulador do trabalho com os/as professores/as com vistas a atingir uma das finalidades da educação pública, a efetiva aprendizagem dos/as educandos/as conforme os pressupostos legais. Visto prisma, ao inferir a importância do trabalho da coordenação pedagógica na escola, analisei minha atuação e avaliei o que ainda não se materializou no contexto escolar e as razões circunscritas aos desafios que ainda não foram superados. Essa reflexão tornou-se permanente, visto os diferentes aspectos relacionados às questões educacionais, principalmente no âmbito da escola pública em que persistem as dificuldades na implantação de ações propositivas de formação continuada dos gestores escolares, a falta de investimentos maciços em infraestrutura e a desvalorização da carreira docente. Apesar das limitações relacionadas às políticas públicas educacionais, principalmente no que se refere aos processos de formação de professores, a escola, dentro de suas possibilidades, precisa zelar no cumprimento de suas finalidades e manter em vigilância a luta em defesa da qualidade social da educação pública.

Nesse sentido, a proposta investigativa desta pesquisa bibliográfica procurou enfatizar o papel do/a coordenador/a pedagógico/a como articulador/a do processo de construção da escola participativa. O entendimento da relevância da terminologia “articulador/a”, conforme Aurélio ([www.dicio.com.br](http://www.dicio.com.br)): “Algo ou alguém que é capaz de articular, buscou aproximação às incumbências dos estabelecimentos de ensino, conforme o Artigo 12 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96)

Portanto, compete às escolas de Educação Básica, dentre outras incumbências, “VI- articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola” (BRASIL, 1996, p.06). Com isso, há o entendimento de que a escola é um lócus em que a participação dos pais é uma exigência, conforme a concepção de gestão democrática. Segundo Libâneo (2001, p. 90),

A exigência da participação dos pais na organização e gestão da escola corresponde a novas formas de relações entre escola, sociedade e trabalho, que repercutem na escola nas práticas de descentralização, autonomia, co-responsabilização, multiculturalismo. De fato, a escola não pode ser mais uma instituição isolada em si mesma, separada da realidade circundante, mas integrada numa comunidade que interage com a vida social mais ampla.

Essa dimensão, é explicada por Gadotti (2008, p.93, grifo do autor), ao afirmar isto sobre a escola:

Ela está intimamente ligada à sociedade que a mantém. Ela é, ao mesmo tempo, fator e produto da sociedade. Como instituição social, ela depende da sociedade e, para mudar-se depende também da relação que mantém com outras escolas, com as famílias, **aprendendo em rede** com elas, estabelecendo alianças com a sociedade, com a população.

Assim, reitera-se a proposta da pesquisa bibliográfica desenvolvida, sustentada em pressupostos teóricos que contemplam a necessidade de a escola atender suas finalidades e imbuir-se de (re)significados através do processo participativo dos sujeitos, principalmente dos pais e da comunidade escolar. Essa possibilidade está entrelaçada ao cumprimento das incumbências dos profissionais do ensino, os professores. Segundo a LDB 9.394/96, no Artigo 13, “Os docentes incumbir-se-ão de: V-Colaborar com as atividades de articulação com as atividades de articulação com as famílias e a comunidade” (BRASIL, 1996, p.07).

Sob esse viés, foi sendo possível realizar o entrelaçamento da importância da participação e a clareza das atribuições da escola, das incumbências dos seus profissionais e a dimensão da gestão democrática da educação, a qual se materializa mediante esses aspectos e todos os demais que fazem parte do conjunto de orientações legais. Por isso, a partir dos referenciais de Libâneo; Oliveira e Toschi (2012), foi possível perceber e redimensionar o papel do/a coordenador/a pedagógico/a no processo de construção da escola participativa. Segundo os respectivos autores, a concepção de liderança está imbuída à articulação,

No exercício da direção ou da coordenação, o líder precisa saber articular responsabilidades individuais com a responsabilidade coletiva, como também lidar com conflitos e diferenças, pois a busca do consenso implica o debate e o enfrentamento de posições nem sempre homogêneas. Além disso, precisa ajudar as pessoas a sentir que aspectos importantes de seu ambiente de trabalho estão em suas mãos e que podem dar sua contribuição para modifica-los (OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 531).

O/a coordenador/a pedagógico/a tem papel imprescindível à construção da escola participativa, mas, para tanto, precisa ser um/a articulador/a, precisa impregnar de sentido as atribuições que exerce e reduzir, ao máximo, o caráter burocrático de suas ações. Deve participar efetivamente dos processos de ensino e aprendizagem e criar todas as condições possíveis para materializar as finalidades da escola na sociedade contemporânea.

## 1 O/A COORDENADOR/A PEDAGÓGICO/A COMO AGENTE DE MUDANÇAS

A coordenação pedagógica compreende a área ou o setor da escola com o enfoque centrado no âmbito pedagógico. Articulados, coordenação e direção coordenam o trabalho coletivo e interagem em prol do trabalho dos demais gestores escolares. Ambos, no exercício de suas funções, precisam reconhecer alguns aspectos intrínsecos às especificidades das distintas funções e, ao mesmo tempo, agir de forma interativa. Essa interlocução pode ser compreendida através da abordagem de Libâneo (2001, p. 180 e 181, grifo do autor), em que analisa a seguinte dimensão:

Ambos assumem atividades de direção e coordenação, ambos recebem a delegação de coordenar o trabalho coletivo e a manutenção do clima, das condições de trabalho e do ambiente formativo para o desenvolvimento pessoal e profissional das pessoas da escola. Para isso, precisam reconhecer que seu trabalho tem uma característica genuinamente *interativa*, ou seja, seu trabalho está a serviço das pessoas e da organização, requerendo deles uma formação específica para buscar as soluções para os problemas, saber coordenar o trabalho conjunto, discutir e avaliar a prática, assessorar e prestar apoio logístico aos professores na sala de aula. Todavia, cada um desempenha funções específicas implicando, também, uma formação profissional específica.

Dessa forma, é imprescindível, no exercício das referidas funções, compreender seus aspectos pertinentes a partir das orientações legais da gestão democrática, bem como, qualificar teoricamente a prática da gestão escolar. Essa perspectiva objetiva propõe interpelar a favor da materialização da concepção democrático-participativa, em que o envolvimento e a corresponsabilidade assumem a centralidade do processo. Sob essa ótica, cabe abordar o significado da referida concepção e refletir acerca da relevância dos elementos circunscritos à organização da gestão escolar. Portanto, a concepção democrático-participativa “[...] baseia-se na relação orgânica entre a direção e a participação dos membros da equipe. Acentua a importância da busca de objetivos comuns assumidos por todos. Defende uma forma coletiva de tomada de decisões” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 447).

É importante, também, destacar um aspecto circunscrito à dimensão democrática proposta pelos referidos autores, que advertem sobre a amplitude da questão, entendendo-a a partir da seguinte premissa:

[...] não basta a tomada de decisões, mas é preciso que elas sejam postas em prática para prover as melhores condições de viabilização do processo de ensino-aprendizagem. Advoga, pois, que a gestão participativa, além de ser a forma de exercício democrático da gestão e um direito de cidadania, implica deveres e responsabilidades - portanto, a gestão da participação. Ou seja, a gestão democrática, por um lado, é atividade coletiva que implica a participação e objetivos comuns; por outro, depende também de capacidades e responsabilidades individuais e de uma ação coordenada e controlada (Ibidem p.448).

Assim, ao centrar a gestão escolar nesse viés, fica subjacente a natureza da direção e da coordenação pedagógica em agregar o coletivo, planejar ações e liderar o processo e, finalmente, concretizar a dimensão da gestão democrática. A organização escolar, segundo essa concepção, compreende o trabalho da direção e da coordenação pedagógica, fundamental para canalizar esforços na construção de objetivos e metas coletivas com vistas à (re)significação da escola no contexto da sociedade contemporânea.

Uma escola atenta às características sócio-históricas do contexto atual e articulada com os princípios de cidadania representa um importante instrumento de superação da exclusão social. Por isso, a escola pensada nessa perspectiva tem alguns desafios a serem superados, conforme propõe Libâneo (2001, p. 39 e 40).

A escola contemporânea precisa voltar-se para as novas realidades, ligar-se ao mundo econômico, político, cultural, mas precisa ser um baluarte contra a exclusão social. A luta contra a exclusão social e por uma sociedade justa, uma sociedade que inclua todos, passa pela escola e pelo trabalho dos professores. Propõe-se, para essa escola, um currículo centrado na formação geral e continuada de sujeitos pensantes e críticos, na preparação para uma sociedade técnica/científica/informacional, na formação para a cidadania crítico-participativa e na formação ética.

Para tanto, faz-se necessário convergir ações nessa direção, sendo imprescindível o engajamento dos sujeitos conscientes de suas atribuições e comprometidos com a superação da exclusão social. Isso significa reiterar a importância da coletividade para pensar e gestar a escola a partir das suas finalidades e da necessidade da mesma à vida dos sujeitos. Através da (re)significação de seu papel no contexto contemporâneo, a escola propiciará aos sujeitos uma formação ética e cidadã, como também, o desenvolvimento das capacidades cognitivas. Esse compromisso pode ser expresso a partir do desafio posto por Ferreira (2007, p.152) que assim propõe:



Quando a escola oferece situações de desafio e de aprendizagens que levam ao questionamento do senso comum, ao desenvolvimento das capacidades de argumentação, de crítica e de criatividade, ela possibilita a efetivação de mudança para patamares superiores. O exercício desse papel implica a tomada de decisões político-pedagógicas em várias instâncias do sistema educacional e da escola.

Conforme a abordagem acima expressa, está implícito o compromisso da gestão educacional e da gestão escolar em tornar a escola o lócus em que os sujeitos tenham a oportunidade de desenvolver suas capacidades, através do enfrentamento de diferentes situações de aprendizagem. Essa dimensão de ensino envolve questões de ordem político-pedagógicas, a começar pelas políticas educacionais, as quais são múltiplas, diversas e alternativas.

Nesse sentido é importante destacar que as políticas educacionais são definidas para áreas específicas, cujas ações se direcionam à Educação Infantil, à Educação Básica e ao Ensino Superior. Dessa forma, a gestão educacional, fundamentada na Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9.394/96), define as diferentes formas de articulação entre as instâncias normativas, deliberativas e executivas do setor educacional. Assim, a gestão educacional articula as ações no âmbito dos sistemas educacionais, conforme expõe Vieira (2006, p. 61):

As definições advindas da Constituição e da LDB permitem situar o terreno da gestão educacional como espaço das ações dos governos, sejam eles, federal, estaduais e municipais. Diz respeito, portanto, aos seus diferentes órgãos, assim como aos seus integrantes, desde detentores de cargos mais elevados aos mais simples servidores.

Portanto, há um grau de comprometimento por parte dos gestores dos sistemas de ensino em concretizar o direito à educação para todos, conforme o Artigo 205 da Constituição Federal e no Artigo 4º da LDB que converge nessa direção, assegurando a educação como um dever do Estado, mediante a garantia de acesso ao Ensino Fundamental e a progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuita ao Ensino Médio (BRASIL, 2013, p.02)

A efetiva materialização de tal pressuposto compete à gestão escolar, a qual se fundamenta e orienta suas ações a partir dos princípios da gestão democrática da educação. Segundo Ferreira (2007, p.184) a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-Lei nº 9.394/96, no seu artigo 14, define a concepção de gestão

democrática e aponta as atribuições dos profissionais envolvidos na gestão escolar, conforme o exposto a seguir:

Os sistemas de ensino definirão as normas de gestão democrática do ensino público na educação básica de acordo com as suas peculiaridades locais, conforme os seguintes princípios: 1) Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto político-pedagógico da escola; 2) participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. Essa lei, conforme Dourado, “é a expressão das lutas efetivadas entre as diversas forças sociais e, dessa forma, apresenta-se como um balizador para as políticas educacionais no País e, conseqüentemente, para as políticas de democratização da escola de da gestão escolar”.

Conforme aponta o referido artigo, a expressão “participação” é o fundamento, portanto, o princípio que orienta a gestão escolar em todas as suas ações, de caráter administrativo-pedagógico. Isso nos permite observar o quanto significativo deve ser o trabalho de todos os profissionais, os gestores escolares e a importância da comunidade escolar em pensar e em gerir um estabelecimento de ensino em consonância às demandas dos sujeitos e às finalidades da educação escolar no contexto contemporâneo.

Ao elencar a relevância do trabalho dos gestores escolares, a partir da elaboração do projeto político pedagógico, conforme aponta o Artigo 14 da LDB, é importante destacar que a escola desenvolve suas ações mediante o planejamento, o qual, a priori, é pensado coletivamente e desenvolvido através da participação. Por ora, a participação coloca em evidência o processo como um todo, sendo os resultados a expressão da intensidade e valorização desse princípio.

Dessa forma, ainda, conforme aponta o referido Artigo, a participação dos profissionais da educação na elaboração do Projeto Político Pedagógico significa o enfrentamento coletivo das questões que precisam ser superadas e a promessa do novo. Nesse sentido, é importante aprofundar a dimensão do Projeto Político Pedagógico, a partir da compreensão das terminologias que compõem o referido documento, conforme aborda Veiga (2002, p. 01) em seus estudos.

O projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade. Na dimensão pedagógica reside a possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo,

responsável, compromissado, crítico e criativo. Pedagógico, no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade (Ibidem, p. 13).

A partir desse prisma, é possível refletir acerca da importância da articulação dos gestores escolares no processo de construção do referido documento que expressa com clareza os ideais da escola, suas intencionalidades e suas perspectivas em relação à formação cidadã dos sujeitos. Por isso, os gestores escolares precisam assumir, de forma participativa, a incumbência em pensar, construir, desenvolver, aplicar e avaliar o Projeto Político Pedagógico da instituição.

A participação requer envolvimento e intervenção dos sujeitos, e esse conceito se faz presente na concepção de organização e gestão escolar democrático-participativa, de acordo com os pressupostos teóricos de Libâneo; Oliveira e Toschi (2012). Portanto, a participação é o principal mecanismo para garantir a gestão democrática, conforme é possível constatar na assertiva a seguir.

A participação é o principal meio de assegurar a gestão democrática, possibilitando o envolvimento de todos os integrantes da escola no processo de decisões e no funcionamento da organização escolar. A participação proporciona melhor conhecimento dos objetivos e das metas da escola, de sua estrutura organizacional e de sua dinâmica, de suas relações com a comunidade, e propicia um clima de trabalho favorável a maior aproximação entre professores, alunos e pais (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 450 e .451).

Assim, ao centrar a gestão escolar nesse viés, está subjacente o compromisso e o envolvimento de todos. Para isso se efetivar, é necessária a adoção de estratégias de organização e de procedimentos de gestão em que cada um, de acordo com as especificidades de suas atribuições, realize seu trabalho a fim de atingir as finalidades da instituição. Por isso, segundo Libâneo (2001, p. 81 e 82)

*[...] a organização escolar democrática implica não só a participação na gestão, mas a gestão da participação, em função dos objetivos da escola. Essa é uma competência genuína da direção e da coordenação pedagógica da escola”.*

Levando em conta essas premissas, é importante abordar a especificidade do trabalho do/a coordenador/a pedagógico/a junto aos professores e aos pais, e observar a importância das suas atribuições. De acordo com o autor supracitado, “A coordenação é um aspecto da direção, significando a articulação e a convergência

do esforço de cada integrante de um grupo visando a atingir os objetivos” (Ibidem, p.179). Por isso, considero extremamente importante abordar as atribuições específicas do/a coordenador/a pedagógico/a, segundo os referenciais de Libâneo; Oliveira e Toschi (2012, p. 466 e 467, grifo dos autores),

O *coordenador pedagógico* ou professor-coordenador coordena, acompanha, assessora, apoia e avalia as atividades pedagógico-curriculares. Sua atribuição prioritária é prestar assistência pedagógico-didática aos professores em suas respectivas disciplinas no que diz respeito ao trabalho interativo com os alunos. Há lugares onde a coordenação se restringe à disciplina em que o coordenador é especialista; em outros, a coordenação atende a todas as disciplinas. Outra atribuição do coordenador pedagógico é o relacionamento com os pais e com a comunidade, especialmente no que se refere ao funcionamento pedagógico-curricular e didático da escola, à comunicação das avaliações dos alunos e à interpretação feita delas.

Portanto, é possível perceber o leque das respectivas atribuições e inferir relevância ao trabalho do/a coordenador/a pedagógico/a junto aos docentes, estudantes, pais e à comunidade escolar. Tais aspectos pertinentes a esse/a profissional interpelam a favor da inserção da concepção de liderança, com o intuito de congrega o coletivo e de construir as mudanças necessárias, conforme as necessidades e os desafios apresentados. Tal perspectiva, segundo Libâneo (2001, p. 179), compreende que

A coordenação é um aspecto da direção, significando a articulação e a convergência do esforço de cada integrante de um grupo visando a atingir os objetivos. Quem coordena tem a responsabilidade de integrar, reunir esforços, liderar, concatenar o trabalho de diversas pessoas.

Esse processo de articulação demanda uma atitude proativa e de comprometimento efetivo com a ação de (re)significar o papel da escola no contexto da sociedade contemporânea. Em acordo com essa ótica. Corroborar com essa ótica, os estudos de Lück (2010), em que aborda a liderança como um elemento intrínseco ao trabalho em educação. É importante situar sua compreensão a partir da seguinte análise:

[...] dada a sua natureza formadora, implica ação de liderança, que se constitui na capacidade de influenciar positivamente pessoas, para que em conjunto, aprendam, construam conhecimento, desenvolvam competências, realizem projetos, promovam melhoria em alguma condição, e até mesmo divirtam-se juntas de modo construtivo, desenvolvendo as inteligências social e emocional (LÜCK, 2010, p. 17).

De acordo com esse conceito, está subjacente a dimensão do coletivo, o qual se configura pelo processo crítico-reflexivo em (re)significar o papel da escola e de materializar a organização da instituição segundo a dimensão da gestão escolar democrática. Essa compreensão vem ao encontro do que propõe Imbernón (2000) ao analisar os desafios enfrentados pela escola no contexto da “sociedade informacional” (p.27), bem como, as perspectivas da educação no século XXI. É extremamente importante analisar os argumentos apresentados pelo autor e relacionar com o papel do/a coordenador/a pedagógico/a na articulação das mudanças necessárias junto aos docentes. Em suma, o referido autor aborda essas questões a partir da interpretação do cenário da sociedade da informação, em que a escola do século XXI,

[...] além de facilitar o acesso a uma formação baseada na aquisição de conhecimentos, deve permitir o desenvolvimento das habilidades necessárias na sociedade da informação. Habilidades como a seleção e o processamento da informação, a autonomia, a capacidade para tomar decisões, o trabalho em grupo, a polivalência, a flexibilidade, etc., são imprescindíveis nos diferentes contextos sociais: mercado de trabalho, atividades culturais e vida social em geral. Nós, educadores e educadoras, devemos conhecer a sociedade em que vivemos e as mudanças geradas para potencializar não apenas as competências dos grupos privilegiados, mas também as competências requeridas socialmente, porém, a partir da consideração de todos os saberes (IMBERNÓN, 2010 p. 24 e 25).

A materialização dessa concepção de educação requer a (des)construção de posturas e crenças arraigadas na reprodução e transmissão de saberes acabados, as quais caracterizam o modelo de ensino tradicional, ainda fortemente impregnado no contexto escolar. Apesar de diferentes estudos e pesquisas apontarem na necessidade de superação da visão pragmática e conservadora de educação formal, infelizmente, ainda permanecem as formas de organização e de estruturação da escola em tempos- espaços fragmentados e descontextualizados.

Por isso, conforme a abordagem acima exposta, é possível observar o quanto se faz necessário entender a dinâmica da vida em sociedade no contexto do século XXI e, a partir de então, potencializar as capacidades dos sujeitos para a reflexão e a construção de novas possibilidades. Essa é uma tarefa extremamente ampla e complexa, dada às características do modelo de escola ainda presente no contexto contemporâneo.

O arquétipo de escola, salvo algumas exceções, mantém-se em razão de diferentes fatores relacionados às políticas educacionais, que vão desde o processo

de formação inicial e continuada de professores até a própria lógica de estruturação e organização dos sistemas de ensino. Sem adentrar nessa questão complexa e problematizadora, é possível pensar sobre os desafios da escola e suas possibilidades em (re)significar seu papel conforme as necessidades dos sujeitos e especificidades da sociedade contemporânea, a partir da gestão da cultura e do clima organizacional da escola.

Conforme propõe Lück (2010), as referidas terminologias estão circunscritas à dinâmica de organização das pessoas no contexto da escola e aos significados atribuídos às especificidades de suas tarefas, no plano individual e coletivo. Assim, é fundamental a análise dos referidos conceitos, a partir da seguinte perspectiva:

O clima institucional e a cultura organizacional da escola expressam a personalidade institucional e determinam a real identidade do estabelecimento de ensino, aquilo que de fato representa, uma vez que se constitui em elemento condutor de suas expressões, de seus passos, de suas decisões, da maneira como enfrenta seus desafios, como interpreta seus problemas e os encara, além de como promove seu currículo e torna efetiva sua proposta político-pedagógica. A importância desses conceitos é evidenciada pelo fato de que a natureza do processo educacional e a vida da escola são definidas sobremaneira pelo modo como as pessoas coletivamente organizadas realizam o trabalho em seu interior, distribuem e assumem responsabilidades, tomam decisões, implementam-nas, percebem seu trabalho e constroem significados a partir dessa experiência interativa em que muitos elementos pessoais, sociais, contextuais e funcionais entram em jogo (LÜCK, 2010, p. 30 e 31).

É possível perceber a intrínseca relação do processo de construção da escola como uma instituição social pensada e gerida a partir das concepções dos sujeitos e da maneira como articulam e desenvolvem suas ações. Nesse sentido, é importante reiterar que o clima institucional e a cultura organizacional da escola representam a materialidade do processo de reflexão acerca dos significados e dos sentidos da educação à vida dos sujeitos. Essa assertiva fundamenta-se na concepção da referida autora ao abordar a maneira como as pessoas se organizam na escola, como desenvolvem seu trabalho, como assumem suas responsabilidades e como encaminham as decisões.

É extremamente importante destacar a relevância do trabalho coletivo, conforme tem sido apontado nesta reflexão e a pertinência das abordagens em relação aos (re) significados que os sujeitos constroem no processo de ensino e aprendizagem. Para tanto, inscreve-se nesta abordagem outro pressuposto acerca do conceito de liderança, com o intuito de fortalecer os princípios norteadores da

gestão escolar participativa e impregnar de sentido o trabalho do/a coordenador/a pedagógico/a.

Assenta-se isso no pensamento de Lück (2010, p.37)

Liderança é, pois, um conceito complexo que abrange um conjunto de comportamentos, atitudes e ações voltado para influenciar pessoas e produzir resultados, levando em consideração a dinâmica das organizações sociais e do relacionamento interpessoal e intergrupar no seu contexto, superando ambiguidades, contradições, tensões, dilemas que necessitam ser mediados à luz de objetivos organizacionais elevados.

Isso tudo representa um grande desafio às instituições de ensino e precisa ser amplamente estudado a partir de alguns pressupostos teóricos que contemplam a organização da escola a partir da participação. A participação é um conceito extremamente importante ao processo de construção das mudanças, conforme as demandas das instituições e das próprias orientações legais dos sistemas de ensino, gestadas através das políticas educacionais.

Libâneo (2001, p. 81) aborda um aspecto fundamental intrínseco à questão da liderança e do trabalho da direção e da coordenação pedagógica, o qual pronuncia a partir da seguinte entendimento:

[...] a liderança não é atributo exclusivo de diretores e coordenadores, nem está ligada apenas ao cargo e ao *status* da pessoa. É uma qualidade que pode ser desenvolvida por todas as pessoas por meio de práticas participativas e de ações de desenvolvimento pessoal e profissional. Numa escola existem, pois, vários tipos de liderança. Entretanto, não se pode negar que, mesmo na gestão democrática efetivada de forma cooperativa e participativa, o funcionamento e a eficácia da escola dependem em boa parte da capacidade de liderança de quem está exercendo a direção e a coordenação pedagógica.

Esse aspecto contribui para a compreensão das atribuições dos gestores escolares, especificamente dos/as coordenadores/as pedagógicos/as, os quais, imbuídos da capacidade de liderança, fomentam a implantação e o fortalecimento de práticas educativas próximas e coerentes às especificidades e necessidades dos/as educandos/as. Para tanto, sob sua liderança, o projeto institucional deve ser construído coletivamente e neste, deve constar os desafios existentes e as possibilidades com vistas à superação. Os gestores devem articular a reflexão junto aos docentes para a efetiva concretização do processo de ensino e aprendizagem, com vistas a tornar a escola um lugar onde “[...] as pessoas organizam-se para ensinar e educar, para aprender e ser educadas” (ALARCÃO, 2001, p.22).

Para transcender dessa concepção de escola, do plano teórico à sua materialização, faz-se necessário um movimento coletivo, articulado pelos gestores escolares em coordenação pedagógica na organização dos espaços-tempos de estudo e reflexão. Esse processo compreende a formação continuada de professores, e “[...] o papel do coordenador pedagógico é de monitoração sistemática da prática pedagógica dos professores, sobretudo mediante procedimentos de reflexão e investigação” (LIBÂNEO, 2001, p.183).

A atuação do/a coordenador/a pedagógico/a está diretamente vinculada à prática pedagógica dos/as professores/as em prol da aprendizagem dos/as educandos/as. Desse modo, deve centrar seu trabalho em uma importante atribuição, conforme situa o referido autor.

A coordenação pedagógica tem como principal atribuição a assistência pedagógico-didática aos professores, para se chegar a uma situação ideal de qualidade de ensino (considerando o ideal e o possível), auxiliando-os a conceber, construir e administrar situações de aprendizagem adequadas às necessidades dos alunos (LIBÂNEO, 2001, p.183).

Levando em conta a especificidade do trabalho atribuído a/a coordenador/a pedagógico/a, é possível visualizar a relevância de seu trabalho junto aos professores, o que denota a imprescindível necessidade de referenciais teóricos para realizar o processo de acompanhamento, de reflexão e (re)significação pedagógico-didática docente. Provido de aporte teórico, o/a coordenador/a pedagógico/a assume de fato a liderança em viabilizar, integrar e articular os/as professores/as em prol da aprendizagem dos/as educandos/as, resultando na qualidade de ensino.

A interlocução da coordenação pedagógica com os docentes compreende o processo construído com a direção da escola, visto que segundo as novas concepções de gestão escolar,

[...] o diretor e o coordenador pedagógico assumem o papel de coordenadores de ações voltadas para objetivos coletivamente estabelecidos. Na nova perspectiva de gestão, esses dois profissionais recebem a delegação de coordenar o trabalho coletivo, assegurando as condições de sua realização e, especialmente, as do ambiente formativo, para o desenvolvimento pessoal e profissional. Para isso, precisam reconhecer que sua ocupação tem uma característica genuinamente interativa, ou seja, está a serviço das pessoas e da organização, requerendo uma formação específica a fim de buscar soluções para os problemas, saber coordenar o trabalho conjunto, discutir e avaliar a prática,



assessorar os professores e prestar-lhes apoio logístico na sala de aula (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p.476).

Percebe-se que novamente está posto o entrelaçamento entre a direção e a coordenação pedagógica e a dimensão de liderança implícita, conforme as diferentes atribuições requeridas no exercício das funções. Por isso, ambos precisam conhecer e compreender os princípios da gestão participativa, em que a palavra-chave é a participação. Nesse sentido, a partir do conceito de Lück (2000), é possível perceber a relevância do processo coletivo no encaminhamento das questões e no enfrentamento das situações-problemas. De acordo com seus estudos, a gestão participativa compreende a seguinte dimensão:

O entendimento do conceito de gestão já pressupõe, em si, a ideia de participação, isto é, do trabalho associado de pessoas analisando situações, decidindo sobre seu encaminhamento e agindo sobre elas em conjunto. Isso porque o êxito de uma organização depende da ação construtiva conjunta de seus componentes, pelo trabalho associado, mediante reciprocidade que cria um “todo” orientado por uma vontade coletiva (LÜCK, 2000, p.15).

Ao preconizar a importância da gestão participativa neste processo reflexivo, tem-se a clara intenção em delinear a perspectiva da atuação dos gestores escolares, em especial os/as coordenadores/as pedagógicos/as, vistas as atribuições inerentes à função. É possível compreender, a partir do conceito da autora acima citada, que a participação e o envolvimento coletivo são basilares à ação construtiva com vistas ao êxito de uma instituição, nesse caso, a escola. Para tanto, são imprescindíveis o comprometimento e a ideia de pertencimento ao local, as pessoas e o exercício profissional, assim como a clareza das finalidades da educação no contexto da sociedade contemporânea e do significado da escola à vida dos sujeitos.

De acordo com Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 451 e 452),

[...] a participação é ingrediente dos próprios objetivos da escola e da educação. A instituição escolar é lugar de aprendizado de conhecimentos, de desenvolvimento de capacidades intelectuais, sociais, afetivas e estéticas e também de formação de competências para a participação na vida social, econômica e cultural.

Perceber a participação como um conceito mobilizador e articulador no processo de organização da gestão escolar e do ensino e aprendizagem é de suma

importância em razão da sua dimensão, conforme é possível concluir a partir da assertiva acima proposta. Para tal desafio, é imprescindível uma visão sincronizada, principalmente dos gestores escolares, do entendimento acerca das finalidades da educação escolar à vida dos sujeitos. O reconhecimento da relevância da escola no contexto da sociedade contemporânea à formação dos sujeitos implica um processo contínuo e permanente de pensar a instituição e, a partir de então, definir ações que atendam suas especificidades.

Portanto, a articulação da coordenação pedagógica, com vistas à concretização de tal ideal, faz-se mediante o entendimento da participação como palavra-chave e a capacidade em liderar de forma interativa com a direção. O processo envolve algumas ações como coordenar, assessorar, apoiar, avaliar e acompanhar as atividades pedagógico-curriculares, conforme a abordagem apresentada neste texto. De acordo com tais atribuições, coloca em evidência a necessidade do exercício permanente da reflexão, construída à luz dos aportes teóricos que contemplem a dimensão da gestão democrático-participativa.

Conforme as configurações da sociedade contemporânea, a democracia é o princípio que orienta as ideias e define as ações institucionais, conforme rege a Carta Magna, e a escola, através da gestão democrática, deve articular na prática esse preceito. Por isso, o conceito de participação assume papel preponderante, pois “[...] é um meio de alcançar melhor e mais democraticamente os objetivos da escola, que se centram na qualidade dos processos de ensino e aprendizagem” (LIBÂNEO, 2001, p.81).

Tal perspectiva, apesar de estar fundamentada em lei, necessita da articulação dos gestores escolares para propiciar as condições efetivas à participação de todos, aproximando os profissionais, seus alunos e os pais. Nessa direção, colabora a dimensão de participação proposta por Lück (2000, p. 18):

Aos responsáveis pela gestão escolar compete, portanto, promover a criação e a sustentação de um ambiente propício à participação plena, no processo social escolar, dos seus profissionais, de alunos e de seus pais, uma vez que se entende que é por essa participação que os mesmos desenvolvem consciência social crítica e sentido de cidadania.

É importante destacar a visão da referida autora em relação à gestão escolar. Ela coloca alguns aspectos fundamentais para a efetiva participação coletiva no processo de pensar a escola, em gerir o percurso do trabalho nela realizado, em

avaliar e repensar seus resultados. Por isso, a gestão escolar precisa estar articulada principalmente aos profissionais que exercem as funções que respondem pelo setor ou área administrativa e pedagógica da escola, para integrar e liderar a fim de o/a professor/a concretizar, na sala de aula, as finalidades da educação, conforme o projeto pedagógico da escola.

Nesse sentido, lança-se o desafio de pensar a ação docente alicerçada ao trabalho do/a coordenador/a pedagógico/a e observar o quão importante se faz a articulação entre os gestores escolares em prol da garantia de aprendizagem significativa dos/as educandos/as.

## **2 O/A COORDENADOR/A PEDAGÓGICO/A E A AÇÃO DOCENTE**

O percurso desta escrita, com o exposto acerca das diferentes atribuições do/a coordenador/a pedagógico/a e a importância da sua atuação interativa com a direção, traz a intenção de ampliar a dimensão da gestão democrático-participativa ao trabalho docente. Portanto, é importante pontuar alguns aspectos circunscritos à concepção de gestão democrática, conforme os princípios estabelecidos na Constituição Federal de 1988 e nas políticas educacionais, através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação- Lei 9394/96 e na Resolução Nº 4, de 13 de julho de 2010, que “Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica” (BRASIL, 2013).

Fundamentada nessa direção, a gestão escolar democrático-participativa, reafirma o compromisso efetivo em tornar a escola um espaço-tempo significativo à vida dos/as educandos/as, tendo, como principais articuladores/as, os/as gestores/as escolares. Tal perspectiva está diretamente vinculada à autoria da profissionalidade, conforme os estudos de Ferreira (2007), que busca reafirmar a importância da produção de sentidos ao fazer pedagógico. Somada a isso, está a concepção de liderança exercida pelo/a coordenador/a pedagógico/a como articulador/a nesse processo junto aos docentes.

Inicialmente, a partir da Carta Magna, no Artigo 206 que trata dos princípios da educação, a gestão democrática está garantida através da articulação dos sistemas de ensino. Já, na LDB (Lei 9.394/96), no Artigo 14, constam os princípios da gestão democrática, os quais apontam o compromisso dos profissionais da educação na construção do Projeto Político Pedagógico da escola - o PPP. Assim, de acordo com o respectivo Artigo da legislação educacional, um dos princípios diz respeito às atribuições dos/as professores/as nos quesitos participação e compromisso no processo de construção do Projeto Político Pedagógico ( PPP).

O mesmo princípio é reafirmado à luz dos conceitos da participação e da cidadania, sendo expresso no Artigo 55 da Resolução Nº 4<sup>4</sup>. De acordo com o respectivo documento,

A gestão democrática constitui-se em instrumento de horizontalização das relações, de vivência e convivência colegiada, superando o autoritarismo no planejamento e na concepção e organização curricular, educando para a conquista da cidadania plena e fortalecendo a ação conjunta que busca criar e recriar o trabalho da e na escola [...] (BRASIL, 2013, p. 77 e78).

Portanto, o conceito de gestão democrática expressa a superação do modelo tradicional da estrutura organizacional da escola, principalmente ao situar a importância da vivência colegiada e dar visibilidade aos sujeitos. Caracterizada pela horizontalidade nas relações, a gestão democrática representa importante avanço na (re)configuração da escola no contexto da sociedade contemporânea, já que propicia aos sujeitos o processo de pensar sobre a instituição a partir de suas especificidades e necessidades. Tais possibilidades são efetivadas mediante algumas ações articuladas, conforme as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica, no respectivo Artigo citado anteriormente.

- II- a superação dos processos e procedimentos burocráticos, assumindo com pertinência e relevância: os planos pedagógicos, os objetivos institucionais e educacionais, e as atividades de avaliação contínua;
- III- a prática em que os sujeitos constitutivos da comunidade educacional discutam a própria práxis pedagógica impregnando-a de entusiasmo e de compromisso com a sua própria comunidade, valorizando-a, situando-a no contexto das relações sociais e buscando soluções conjuntas;
- IV- a construção das relações interpessoais solidárias, geridas de tal modo que os professores se sintam estimulados a conhecer melhor os seus pares (colegas de trabalho, estudantes, famílias), a expor suas ideias, a traduzir as suas dificuldades e expectativas pessoais e profissionais;
- VI- a presença articuladora e mobilizadora do gestor no cotidiano da escola e nos espaços com os quais a escola interage, em busca da qualidade social das aprendizagens que lhe caiba desenvolver, com transparência e responsabilidade (BRASIL, 2013, p.78).

No conjunto dos princípios legais e de acordo com as ações previstas para a consecução de tais pressupostos, está explícito o compromisso dos profissionais da educação para tal envergadura. É possível perceber a complexidade da concepção de gestão democrática e refletir acerca de sua materialização no contexto das instituições públicas da Educação Básica.

Nesse sentido, cabe destacar que, a pretensão está em aprofundar os conceitos pertinentes à gestão democrática centrada na interlocução do/a coordenador/a pedagógico/a com os/as professores/as sem adentrar nos desafios postos em razão das políticas neoliberais. Portanto, apesar de plenamente consciente de alguns obstáculos relacionados à operacionalização de alguns aspectos legais, é importante reiterar os avanços presentes no conjunto da legislação educacional e nos referenciais teóricos de diferentes autores/as que

propõem relevantes contribuições à superação das problemáticas do campo educacional.

De antemão, é importante situar que muitas das questões analisadas pelos especialistas e estudiosos no assunto, dizem respeito aos processos de ensino e aprendizagem, em que coloca em xeque o papel da escola em razão das disparidades entre o acesso, a permanência e a conclusão da Educação Básica.

De acordo com Alarcão (2001, p.16), há uma perda de sentido da escola à vida dos/as educandos/as, e, de maneira geral, os/as professores/as enfrentam alguns desafios, o que reitera a importância da dimensão da gestão democrático-participativa. A referida autora aborda alguns aspectos muito pertinentes, assim postos:

Entristece-me ouvir os alunos dizerem que a escola não os estimula, como foi o caso recente de uma estagiária brasileira que, ao regressar à sua escola na qualidade de candidata a professora, recordava como a escola havia frustrado os seus desejos de aprender quando passara por lá como aluna pequena. Verifico também, com grande apreensão, que, após vários anos de escolarização, muitos alunos não revelam as competências cognitivas, atitudinais, relacionais e comunicativas que a sociedade espera e das quais necessita. Igualmente me pesa verificar o cansaço e o desânimo manifestados por tantos professores que, em alguns países mais do que outros, mas de uma maneira geral em todos, sentem-se solitários, desapoiados pelos dirigentes, pelas comunidades e pelos governos. [...] A escola é um lugar, um edifício circundado, espera-se, por alguns espaços abertos. Todavia, às vezes, detenho-me a pensar se os edifícios escolares não estarão defasados em relação às concepções de formação, às formas de gestão curriculares e às exigências do relacionamento interpessoal neste início de milênio.

Assim postas algumas considerações a respeito da escola e os seus desafios, é pertinente elencar alguns aspectos relacionados à gestão escolar e os processos de ensino e aprendizagem. Conforme a análise da referida autora, está presente um sentimento de frustração em relação ao quadro desolador com que a escola é vista pelos/as educandos/as e pelos/as professores/as em razão da perda de sentido à vivência dos mesmos. Ao caracterizar a escola como um lugar, um edifício circundado, a autora questiona se nesse ambiente existe possibilidade de abertura, de algumas arestas para ver o mundo fora de sua estrutura e organização rígida e hierarquizada. Sua configuração se dá através de um arquétipo de prédio, fechado, circundado normalmente por muros, o que, de certa forma, representa seu isolamento à dinâmica da vida em sociedade.

Além do mais, ao situar as defasagens que os estudantes apresentam tanto no decorrer do processo de escolarização e posterior a esse, é perceptível a razão da indagação a respeito do significado e dos sentidos da escola à vivência dos/as educandos/as. Esse aspecto é extremamente esclarecedor no momento em que se pretende analisar a interlocução do/a coordenador/a pedagógico/a e a ação docente a partir da dimensão da gestão democrático-participativa.

A autora supracitada, em seu texto, cita uma premissa de Freire, que propunha mudar “a cara” da escola. Sua análise se apoia na seguinte concepção:

Como afirma Paulo Freire, “não se muda a cara da escola por um ato de vontade do secretário” (1991, p.35). Para mudá-la é preciso envolver as decisões político-administrativo-pedagógicas, os alunos e os professores, os auxiliares e os funcionários, os pais e os membros da comunidade. É preciso envolver o elemento humano, as pessoas e, através delas, mudar a cultura que se vive na escola e que ela própria inculca (ALARCÃO, 2001, p.19)

Contemplar essa perspectiva significa reafirmar o compromisso dos gestores escolares em gerir a escola a partir de suas especificidades e dar visibilidades aos sujeitos. Por isso, é pertinente a concepção da autora em relação ao envolvimento das pessoas no processo de decisões, principalmente dos/as professores que enfrentam diretamente os espaços da sala de aula, as mudanças nas expectativas dos/as educandos/as em relação à escola e ao conhecimento.

O enfrentamento das mudanças está relacionado à identidade profissional, conforme a dimensão proposta por Libâneo (2001). Segundo seu entendimento, a mudança passa por um processo de reconhecimento e enfrentamento das situações diferentes as quais desafiam a um novo olhar e compreensão. Assim, nesse sentido, é importante pensar e refletir acerca da seguinte perspectiva:

O que é a mudança? Mudança significa transformação, alteração de uma situação, passagem de um estado a outro. Os educadores enfrentam hoje mudanças profundas nos campos econômico, político, cultural, educacional, geográfico. O ensino tem sido afetado por uma série de fatores: mudanças nos currículos, na organização das escolas (formas de gestão, ciclos de escolarização, concepção de avaliação etc), introdução de novos recursos didáticos (televisão, vídeo, computador, internet), desvalorização da profissão docente. Isso leva a mudanças na organização escolar e na identidade profissional de professor, que é o conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes, valores que definem a especificidade do trabalho de professor (LIBÂNEO, 2001, p. 26).

Os diferentes aspectos elencados apontam alguns desafios vivenciados pelos/as gestores/as escolares no enfrentamento de tais mudanças que afetam diretamente a forma de organização e de gerir o trabalho docente, assim como todas as demais ações dos profissionais da escola. Por isso, os discursos em defesa da formação continuada de professores assumiram maior relevância, como condição necessária ao enfrentamento das mudanças advindas da sociedade informacional, conforme o conceito de Imbenón<sup>3</sup> (2000). Assim, muitas críticas postas às instituições de ensino da Educação Básica estão diretamente vinculadas à sua dificuldade em estabelecer a sincronia da informação como objeto de estudo e de produção de conhecimento, reduzindo o ensino à transmissão e repetição de conteúdos.

Ao contemplar a análise posta por Demo (2009), em relação às alterações trazidas na LDB 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases), no tocante ao acréscimo de dias letivos como garantia de aprendizagem dos/as educandos/as, constatou-se que poucos avanços efetivos se materializaram, visto que as defasagens persistem. Em sua análise, aborda a alteração do número de dias letivos, de 180 para 200 sob o pretexto de promover a aprendizagem dos/as educandos/as. Nesse sentido, considero importante, apontar sua opinião a partir desse viés, para então, realizar a interlocução entre o/a coordenador/a pedagógico/a, a ação docente e a aprendizagem dos/as educandos/as e perceber o quanto é necessário o redimensionamento do fazer pedagógico a partir da dimensão da gestão democrático-participativa. Assim, se posiciona em sua crítica ao modelo tradicional de ensino de nossas escolas da Educação Básica:

“Dar aula” não implica necessariamente cuidar da aprendizagem. Os professores, como regra, apenas “dão aula”, repassam conteúdos curriculares e aplicam provas, importando-se pouco ou nada com a aprendizagem dos alunos. [...] Infelizmente, o Brasil está hoje entre os países onde menos se aprende na escola, apesar de ter aumentado o número de dias letivos. Ainda, é cada vez mais comum que os sistemas educacionais promovam algo como “semana pedagógica”, todo semestre ou uma vez por ano, na expectativa de que, aprimorando os professores, os alunos possam aprender melhor. Esta ideia não dá resultados palpáveis,

---

<sup>3</sup> Segundo o autor, a sociedade atual se configura como a “sociedade da informação”. Suas referências apontam as seguintes características: “A sociedade da informação surge na década de 70 devido a uma evolução tecnológica sem precedentes (IMBERNÓN, 2000, p. 22). Além do mais, “Ao contrário da sociedade industrial, que se baseava na produção material e na qual os grupos que possuíam os meios de produção, ou tinham uma posição vantajosa no mercado, eram os que conseguiam benefícios, a sociedade informacional é o tratamento da informação-e, em todo o mundo, temos a oportunidade de processá-la” (IMBERNÓN, 2000, p. 24).



pelo menos na aprendizagem dos alunos, porque os professores, ao invés de estudar, reconstruir conhecimento, elaborar projetos pedagógicos, não fazem mais que ficar escutando palestras, em posição instrucionista evidente (DEMO, 2009, p. 14 e 15).

Conforme é possível observar, o autor faz referências a vários aspectos de suma importância em relação ao fracasso da escola brasileira nos processos de ensino e aprendizagem, o qual está em parte, conectado com as limitações da formação continuada de professores/as. A priori, é notória a constatação de alguns elementos imbricados nas políticas educacionais, que, de certa forma, mascaram a realidade através da adoção de medidas paliativas, tais como, o acréscimo dos dias letivos, sem haver a superação da concepção de formação continuada baseada em modelos prescritivos e normativos.

Nesse sentido, as contribuições dos estudos de Imbernón (2010) e de outros autores que dialogam sobre a questão da formação continuada de professores permitem elucidar com clareza alguns aspectos que influenciam na educação e na formação docente. Um dos fatores escolhidos para a análise desta pesquisa, diz respeito “[...] **a formação de dentro**” (IMBERNÓN, 2010, p.29, grifo do autor) que aborda a partir dos fatores da diversidade e da contextualização. Segundo o referido autor “

Os fatores da diversidade e da contextualização como elementos imprescindíveis na formação (a preocupação com a cidadania, o meio ambiente, a diversidade, a tolerância, etc.), já que o desenvolvimento e a diferença entre os indivíduos sempre têm lugar em um contexto social e histórico determinado, que influi em suas origens. Isso desencadeará um questionamento das práticas uniformizadoras e potencializará a **formação de dentro**, na própria instituição ou em um contexto próximo a ela, onde se produzem as situações problemáticas que afetam os professores. Considero que estes dois elementos, a diversidade e a contextualização, permitem-nos ver a formação docente de outra maneira e provocam reflexões diferentes sobre o que fazer nas políticas de formação.

Segundo essa concepção de formação continuada de professores, a escola precisa ser pensada a partir da sua materialidade, ou seja, seus agentes devem refletir e analisar suas concepções acerca da importância da escola no contexto da sociedade contemporânea e a sua relevância no processo de constituição humana. Vista sob esse prisma, é possível compreender algumas lacunas existentes nos sistemas de ensino da Educação Básica, desde os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental ao Ensino Médio.

Em suma, um dos enfrentamentos da sociedade brasileira no campo educacional, diz respeito aos baixos índices de aprendizagem dos/as educandos/as, resultado das práticas fragmentárias e reprodutivistas de ensino e dos poucos investimentos dos sistemas de ensino nos aspectos relacionados à infraestrutura das instituições, bem como a desvalorização da carreira docente.

São essas algumas questões de ordem política e econômica que afetam diretamente o contexto das instituições de ensino, conseqüentemente, geradoras de maior exclusão social. Por isso, ao contemplar a relação entre o/a coordenador/a pedagógico/a e a ação docente, é possível construir novas perspectivas, apesar de algumas interferências macroestruturais.

É importante enfatizar que, a partir da gestão democrática, as instituições de ensino passaram a usufruir de maior autonomia, sendo a participação o principal elemento e agente de mobilização à superação de alguns obstáculos vigentes no contexto das instituições públicas da Educação Básica.

De certa forma, algumas lacunas existentes ainda estão circunscritas aos processos de formação continuada e permanente dos gestores educacionais, os quais precisam ser redimensionados. Nesse sentido é importante situar a concepção de trabalho do/a professor/a segundo Ferreira (2007, p. 41), a qual aborda a seguinte perspectiva:

O trabalho dos professores é uma ação humana em relação à natureza humana, ao desejo humano de aprender, de descobrir, de interferir no meio onde vive. Os professores são os incentivadores da interferência, promovendo espaços e oportunidades para que os estudantes possam produzir conhecimentos, tendo como ambiente a linguagem. É uma ação, cuja centralidade, a produção de conhecimentos os distingue dos demais trabalhos, pois lhe atribui uma subjetividade maior.

É extremamente importante considerar esses aspectos pela especificidade do trabalho do/a professor/a, conforme a autora apresenta na distinção dos demais trabalhos, pela presença da subjetividade e da reflexão no processo. Assim, a subjetividade e a reflexão são os elementos articuladores que orientam e propiciam o desenvolvimento do trabalho dos/as professores/as, conforme propõe a respectiva autora em seu artigo (FERREIRA, 2001, p. 41).

Portanto,

O trabalho dos/as professores é sim por si só distinto dos demais em razão da presença do elemento chave, a subjetividade, a qual se configura como

[...] desestabilizador e exige dos trabalhadores saberem quem são, como são, como trabalham e como chegam a um resultado. Questões diárias, nem sempre geradoras de respostas e, muitas vezes, geradoras de novas questões. O fato de a reflexão ser um fator determinante na sua profissionalidade<sup>4</sup> faz com que os professores sintam-se compelidos a não somente realizar seu trabalho, mas refletir sobre ele e renová-lo cotidianamente.

Tais características dos processos de ensino e aprendizagem podem ser pensadas à luz da concepção de Freire (1996, p.22), assim expressa: “assumir-se como sujeito também da produção do saber e se convencer de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção”.

Portanto, os atos de ensinar e aprender compreendem diferentes aspectos, muito mais amplos e complexos do que a maneira tradicional e reducionista do ensino desenvolvido de maneira geral nas escolas públicas de Educação Básica. É possível entrelaçar essa afirmativa à análise exposta anteriormente, a qual cita que, apesar de algumas alterações nas políticas educacionais, com o incremento de dias letivos, outras mudanças ficaram no plano das ideias. Aqui, reside um aspecto que merece uma breve abordagem para enfatizar as implicações ao trabalho dos/as gestores/as escolares e questão da importância de a escola ser de fato um espaço-tempo de produção de conhecimento,

Para tanto, é importante situar a gestão escolar e seu papel na articulação da construção da escola como um espaço-tempo de (re)significação à vida dos sujeitos. Assim, de acordo com Ferreira (2007, p.37), há necessidade de superação de alguns aspectos circunscritos ao trabalho dos/as professores/as, os quais precisam ser analisados sob a ótica da gestão escolar. Dessa forma, a referida autora expressa a seguinte concepção de escola:

---

<sup>4</sup> O termo profissionalidade, segundo Ferreira (2007, p. 41 e 42) compreende “[...] a permanente elaboração, devendo ser analisada e entendida em relação ao momento histórico, em relação à realidade social e ao contexto”. A partir dos estudos de Sacristán (1995), a autora aborda em seu texto que “Este autor propõe a ação dos professores para além do espaço da aula, refletindo sobre os temas, os problemas e os contextos que envolvem toda ação pedagógica na realidade. Conclui, assim, que os professores estarão transcendendo à mera repetição de conteúdos e à reprodução de ações estandarizadas”. A autora, em outro artigo, expressa sua concepção de profissionalidade a partir do seguinte entendimento: “O vocábulo profissionalidade fica posto em relevo, abarcando não somente os saberes e conhecimentos, mas a aplicação deles no cotidiano da escola. Porém, acrescento ainda, a professoralidade, estágio superior, no qual os profissionais chegam à percepção da práxis como ação-reflexão-ação infinda” (SACRISTÁN, 2009, p.9).

[...] a escola precisa ser vista como um espaço de produção do conhecimento, cuja eficiência está justamente no tempo disponibilizado. Um ano letivo assim concebido deixa de ser duzentos dias e oitocentas horas e passa a ser um tempo para a discussão, a interlocução, a produção, para ações solidárias e comunitárias, para a prática da cidadania, objetivo final de um instituição em acordo com as demandas destes tempos.

Através dessa perspectiva, é possível observar e reiterar o quão amplo e complexo é o trabalho na escola enquanto instituição pública e o grau de comprometimento exigido à materialização de tal pressuposto. Nesse sentido, cabe enunciar que a ação do/a professor/a deve estar assentada na reflexão, visto que, segundo a autora supracitada, “O trabalho dos professores é uma ação humana, em relação à natureza humana, ao desejo humano de aprender, de descobrir, de interferir no meio onde vive” (FERREIRA, 2007, p. 41).

Esse aspecto é extremamente esclarecedor e relevante por destacar que o trabalho do/a professor/a tem suas especificidades, sendo uma delas a reflexão, a qual é uma característica da profissionalidade do/a professor, conforme entendimento da autora supracitada e merece ser contemplada a partir da seguinte concepção:

[...] o pensar e o agir em si são itens imprescindíveis ao vislumbrar o trabalho em educação. Isso o difere de qualquer outro trabalho, porque os professores agem mediante contínua reflexão, não se entendendo a produção do conhecimento, o trabalho das professoras e dos professores, sem este agir reflexivo. Nesta perspectiva, a profissionalidade diz respeito à prática responsável da profissão e ao compromisso político e ético com o trabalho. A profissionalidade está em permanente elaboração, devendo ser analisada e entendida em relação ao momento histórico, em relação à realidade social e ao contexto.

Contemplar a reflexão como um conceito intrínseco à profissionalidade do/a professor/a representa a concretização da ruptura de um modelo de ensino fundamentado na transmissão e repetição de conteúdos, gerador de alienação e de negação ao processo de construção da autonomia dos sujeitos. De acordo com o referido pressuposto teórico, o processo reflexivo é intrínseco à perspectiva da escola como um espaço-tempo de construção do conhecimento, sendo um compromisso efetivo de todos, principalmente dos/as gestores/as escolares.

Segundo Libâneo; Oliveira e Toschi (2012, p 419), “O Objetivo primordial da escola é, portanto, o ensino e a aprendizagem dos alunos, tarefa a cargo da atividade docente”. Sendo assim, a coordenação pedagógica assume um papel

preponderante e sua atuação é imprescindível para articular os/as professores/as na construção da dimensão de gestão democrático-participativa. O exercício permanente da reflexão, de acordo com a concepção de profissionalidade, é basilar à consecução da perspectiva da escola como um espaço-tempo de construção do conhecimento. O desafio está em pensar e conceber a escola como um espaço-tempo de aprendizagem e, assim, (re) significar seu papel no contexto da sociedade contemporânea.

A compreensão da escola segundo esse fundamento implica situar a sala de aula como um espaço além da atuação do/a professor/a. E isso remete à perspectiva proposta por Ferreira (2009, p. 151)

[...] todo processo de constituir-se professora ou professor acontece no individual, mas inspirado e consubstanciado no social, uma efetiva convivência na qual os seres humanos partilham olhares, saberes, crenças, linguagens. No caso dos profissionais da educação, por exemplo, tendo sempre como referência básica a sala de aula assumida, não por professores isolados, mas por uma equipe dedicada ao trabalho pedagógico solidário, em que devem se articular a reflexão em grupos e o estudo em tempos programados, para que se faça ela mais integrada, mais adequada às particularidades de cada turma de alunos e mais qualificada em termos de práticas consequentes e da compreensão teórica.

É possível perceber e concluir que o aspecto central da dimensão da profissionalidade do/a professor/a é construída, também e principalmente, no pensar coletivo sob a égide do compromisso em efetivar a aprendizagem dos/as educandos/as. Para tanto, é importante frisar um aspecto contemplado na assertiva acima exposta: o trabalho articulado de uma equipe dedicada ao trabalho pedagógico solidário e a reflexão em grupos. Tais considerações são pontuais ao contemplar a intrínseca relação do papel do/a coordenador/a pedagógico/a e dos/as professores/as, visto que sem esses entrelaçamentos a concepção de gestão democrático-participativa de forma alguma tem força e expressão para se materializar.

Nesse sentido, é de suma importância reiterar a importância da dimensão de liderança, conforme já exposto no capítulo anterior, mas que de forma alguma se esgota. A liderança é uma característica inerente ao trabalho da coordenação pedagógica em razão da sua capacidade em congregar os sujeitos à construção da escola como um espaço-tempo de aprendizagem. Sendo assim, ousar situar novamente a compreensão de liderança de acordo com os aportes teóricos de Lück (2010, p. 53, grifo da autora),

Especificamente nas escolas, a liderança centrada na aprendizagem não apenas se orienta por promover a aprendizagem dos profissionais enquanto trabalham (capacitação em serviço), como também acompanham de perto o próprio processo de aprendizagem dos alunos, que se constitui no objetivo de todas as ações da escola. Dessa forma, essa liderança focaliza o que acontece na sala de aula, onde os alunos recebem o mais constante e intenso impacto sobre sua aprendizagem. Portanto, nesse espaço ocorre o foco mais importante da ação de gestores escolares, demandando, por conseguinte, deles a presença, a observação, o acompanhamento e o *feedback* aos processos pedagógicos que aí ocorrem.

Portanto, a liderança é um conceito impregnado de subjetividade e deve estar presente no processo de reflexão coletiva e individual de cada gestor escolar. Nesse aspecto, o sujeito precisa ser capaz de reconhecer sua capacidade em liderar um grupo com fins em aprender e (re)significar suas crenças e posturas frente ao conhecimento. Afinal, a escola, concebida como um espaço-tempo de construção do conhecimento, é uma instituição dinâmica e de natureza social, e seus/as gestores/as precisam refletir acerca de sua profissão e de sua importância no contexto contemporâneo. Um desafio que será perfilado no decorrer do capítulo a seguir.

### **3 O PAPEL DO/A COORDENADOR/A PEDAGÓGICO/A NA CONTEMPORANEIDADE**

De acordo com a proposta deste estudo, a concepção democrático-participativa entende a participação e o compromisso coletivos imprescindíveis à organização e aos processos de gestão escolar, conforme abordagem de Libâneo (2012). O referido autor entende que, através dessa concepção de organização e de gestão escolar, “[...] acentua a necessidade de combinar a ênfase sobre as relações humanas e sobre a participação nas decisões com as ações efetivas para atingir com êxito os objetivos específicos da escola” (LIBÂNEO, 2012, p. 448). E ainda na sua perspectiva, a participação se assenta no princípio da autonomia, “[...] que significa a capacidade das pessoas e dos grupos para a livre determinação de si próprios, isto é, para a condução da própria vida” (LIBÂNEO, 2012, p.451), sendo que, no âmbito da escola, a participação se processa de forma articulada em dois sentidos: um de caráter mais interno e outro de caráter externo.

A participação envolve todo um processo de pensar a escola a partir de seus sujeitos, em definir ações e estratégias com vistas a atingir suas finalidades, conforme as orientações legais e as demandas locais. Para tanto, os gestores escolares precisam articular suas ações a partir desses critérios e ter muito presente a especificidade de suas atribuições, para, então, assumir efetivamente o compromisso nos processos de ensino e aprendizagem. Afinal, segundo o referido autor,

O êxito da escola, sobretudo da escola pública, depende não apenas do exercício da democracia no espaço escolar, da gestão participativa, da introdução de inovações técnicas, mas também, basicamente, da qualidade cognitiva e operativa das aprendizagens, propiciada a todos os alunos em condições iguais (LIBÂNEO, 2012, p. 494).

Já na concepção de Demo (2009, p. 31), o/a professor/a precisa atentar para o seguinte aspecto:

Menos que dominar conteúdos, que envelhecem e desaparecem rapidamente, é importante que o professor consiga que o aluno saiba pensar, porque esta habilidade representa a aprendizagem que se confunde com a vida.

A partir disso, é possível compreender a natureza do trabalho docente, que vai muito além do domínio de conceitos da/s disciplina/s de sua formação pedagógica. E, para que a escola possa avançar nesse sentido, é necessário aos professores desenvolver algumas capacidades. Nesse sentido, corrobora a dimensão de formação continuada de professores proposta por Imbernón (2010, p.73), em que aponta o desenvolvimento humano e grupal, através de “[...] processos atitudinais, colaborativos e relacionais como parte do processo profissional”.

As possibilidades e perspectivas em relação à qualidade cognitiva e operativa da aprendizagem dos educandos estão circunscritas no processo de construção da profissionalidade do/a professor/a e esta está intrínseca à natureza da ação do/a coordenador/a pedagógico/a. Em suma, isso significa afirmar que, de acordo com a concepção de gestão democrática, todos os aspectos estão imbricados e articulados entre si, sendo praticamente impossível analisar determinada questão sem atentar aos elementos de natureza externa e interna.

Assim, para a escola atingir suas finalidades, é imprescindível o/a coordenador/a pedagógico/a articular os processos de reflexão junto aos professores e assumir as atribuições específicas ao cargo. Isso representa explicitar que o trabalho da coordenação pedagógica compreende o conjunto das “Ações de natureza pedagógico-curricular” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 500), as quais, integradas fazem parte do conjunto das atribuições da direção da escola. E, ainda, já que, de acordo com a dimensão de gestão democrática, o compromisso efetivo para operacionalização das ações dessa natureza é coletiva, cabe à direção e a coordenação pedagógica, gerir e liderar o processo de construção e materialização do projeto de trabalho coletivo.

O trabalho da coordenação pedagógica é de natureza pedagógico-curricular, portanto a centralidade de suas ações está na relação direta com os/as professores/as, tendo como elemento-chave a participação. E, segundo Libâneo (2001, p. 79), “A participação é o principal meio de se assegurar a gestão democrática da escola, possibilitando o envolvimento de profissionais e usuários no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar.” Esse conceito expressa o princípio democrático que rege as instituições, conforme a Constituição Federal e representa significativo avanço no processo decisório das questões pertinentes aos anseios e às necessidades dos sujeitos envolvidos.



A coordenação pedagógica tem ainda algumas atribuições específicas que dizem respeito à capacidade em liderar e operacionalizar as ações de natureza pedagógico-curricular, por isso é importante destacar que suas ações compreendem as seguintes especificidades:

A coordenação pedagógica tem como principal atribuição a assistência pedagógico-didática aos professores para que cheguem a uma situação ideal de qualidade de ensino (considerando o ideal e o possível); ajudamos a conceber, construir e administrar situações de aprendizagem adequadas às necessidades educacionais dos alunos. De acordo com estudos recentes sobre formação continuada de professores, o papel do coordenador pedagógico é o de monitoração sistemática da prática pedagógica docente, sobretudo mediante procedimentos de reflexão e investigação (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 502).

Para que os processos de ensino e aprendizagem se materializem no contexto da sala de aula, é imprescindível à coordenação pedagógica articular e mobilizar os/as professores/as na construção do ideário da qualidade de ensino. A escola precisa trabalhar nessa direção para (re)significar seu papel no contexto da sociedade contemporânea, e isso somente se tornará realidade mediante o processo participativo e o efetivo comprometimento no coletivo. É importante complementar essa ideia com uma observação abordada no texto do referido autor, em que adverte sobre o seguinte aspecto:

Convém ressaltar que o princípio participativo não esgota as ações necessárias para assegurar a qualidade de ensino. Tanto quanto o processo organizacional, e como um de seus elementos, a participação é apenas um meio melhor e mais democrático de alcançar os resultados da escola, os quais se localizam na qualidade dos processos de ensino-aprendizagem (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 452 e 453).

A ênfase no aspecto qualitativo dos processos de ensino e aprendizagem tem sido objeto de estudo e investigação pelos estudiosos e especialistas no assunto, bem como, de outros profissionais ligados à área econômica que destacam as discrepâncias nos números de estudantes que ingressam nos sistemas educacionais e os concluintes. Por isso, é importante situar que, mesmo com os significativos avanços nos aspectos legais através da gestão democrática, ainda há um longo percurso a ser percorrido para superar as defasagens nos aspectos relacionados à permanência na escola com garantia efetiva de aprendizagem. Eis um grande desafio que necessita de real enfrentamento por todos os gestores, tanto

no campo das políticas educacionais como também, no contexto das instituições públicas de Educação Básica.

A escola tem sido lócus de pesquisa e indagações em virtude da dicotomia entre suas finalidades e a concretização das mesmas, principalmente no tocante à qualidade de ensino. O termo qualidade foi transposto do campo econômico para o educacional, a partir dos parâmetros de utilidade, praticidade e comparabilidade (concepção mercadológica). Em síntese, baseada em uma visão técnica, de raciocínio linear, com critérios econômicos, o uso da terminologia “qualidade” tornou-se referência para a elaboração de políticas educacionais. A simples interpretação baseada em resultados e sob o controle dos técnicos dos organismos financeiros internacionais e nacionais deve ser analisada de forma crítica. Conforme os estudos de Silva (apud FERREIRA, 2007, p. 95), a atuação do Estado se processa na seguinte lógica:

O Estado continuaria sendo necessário para a articulação do sistema, mas desde que o faça intervindo o menos possível, isto é, fixando as normas gerais, exigências mínimas e avaliando o rendimento, como se avaliar já não fosse regulamentar.

Essa crítica à maneira técnica em analisar os resultados apresentados pelas instituições públicas de Educação Básica, por si só são questionáveis em razão da perspectiva econômica com que o processo de escolarização é interpretado e orientado. Consequentemente, sob a ótica mercadológica, as tentativas para superação das questões emblemáticas do campo educacional são meramente paliativas.

É oportuno abordar o posicionamento de Oliveira (2013, p. 62) e refletir acerca das implicações advindas da interferência dos organismos internacionais na orientação e definição das políticas públicas, principalmente no campo educacional. “Submete-se, assim, o desafio educacional brasileiro a uma racionalização exógena, na qual se busca medir os benefícios individuais e sociais da educação de acordo com a visão economicista de bancos internacionais”.

Para melhor compreender parte dessa questão complexa, é importante situar a década de 1990, período em que teve início o processo das reformas educacionais e, ao mesmo tempo, a defesa da concepção de gestão democrática, conforme o texto constitucional. Assim, de acordo com Oliveira (2008, p. 127),

A década de 1990 representou um período ímpar no Brasil em termos de reformas no Estado e, conseqüentemente, nos serviços públicos. Embora as reformas educacionais tenham se iniciado logo nos primórdios da referida década, só ganharam maior vigor e abrangência nacional a partir da segunda metade dos anos 90, com o primeiro governo de Fernando Henrique Cardoso. Apesar de ter-se assistido antes a algumas iniciativas de reformas da educação nacional, como, por exemplo, o Plano Decenal de Educação, assinado durante o governo Itamar Franco, em 1993, estas não passaram de tentativas que ficaram no papel. O referido Plano Decenal teve como objetivo implementar no Brasil a reforma educacional que traduzia os compromissos firmados pelo governo em Jomtien<sup>7</sup>

Iniciativas como essas são extremamente importantes para a superação das desigualdades entre os países, como também para o contexto interno das nações, como o Brasil, que apresentam enormes disparidades nas garantias dos direitos sociais. No entanto, essas iniciativas precisam ser interpretadas com rigor, para compreender os aspectos circunscritos à interferência dos organismos internacionais nos ditames das questões locais, e isso representa a perda significativa da soberania e do papel social do Estado. A partir da análise da referida autora, é possível compreender que as reformas no setor social, orientadas pelos organismos internacionais, principalmente pelo BIRD (Banco Mundial), tem, como pano de fundo, a seguinte lógica:

Nesta proposta, os princípios de equidade e de justiça social, no que tange ao acesso aos benefícios públicos, são submetidos à moldura da recuperação de custos. Esta exigência justifica, inclusive, a parcimônia na definição do limite de educação e de saúde para os pobres, a qual vem camuflada por princípios humanitários, como a “Declaração de Educação para Todos<sup>5</sup>”, por exemplo (OLIVEIRA, 2008 p. 61).

São inúmeras as implicações decorrentes das interferências das instituições financeiras internacionais, o que redimensiona o papel da escola em um contexto extremamente conturbado e desafia os profissionais a lutarem em defesa da escola pública de qualidade. É de suma importância compreender que muitos desafios vivenciados no contexto escolar estão imbricados à adoção de políticas educacionais atreladas às diretrizes mercadológicas. É possível identificar isso a

---

<sup>5</sup> A autora apresenta o compromisso firmado na Tailândia. Seu texto contém a seguinte informação: “A Conferência Mundial Sobre Educação Para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, pode ser considerada um marco nas reformas educacionais dos anos 90, propondo maior equidade social nos países mais pobres e populosos do mundo. O Brasil, sendo signatário dessa Conferência, procurou implementar reformas nos seus sistemas públicos de educação básica em consonância com os princípios da mesma.

partir de uma visão mais “[...] pessimista”, de acordo com a análise de Ferreira (org. 2007, p. 84), a qual traz que

[...] as políticas de ajuste econômico canalizam recursos para os compromissos financeiros assumidos perante os credores internacionais, e as convicções de certos grupos internos ganham força suficiente para suplantarem os ideais de um Estado liberal, garantidor de oportunidades sociais para todos, que se tornaria impraticável nas condições de governabilidade de muitos países.

Diante desse quadro, a gestão democrático-participativa precisa impregnar seu conceito nos processos de ensino e aprendizagem, através da superação do ideal discursivo e tornar-se conteúdo prático, vivido nas relações dos sujeitos com seus pares e com o conhecimento. Cabe aos profissionais da educação, de forma unânime e imbuídos do princípio da participação, assumirem de fato sua profissionalidade, como também, reconhecerem os avanços legais e inserirem no contexto de suas ações, a dimensão da gestão democrática.

É preciso enfatizar que a educação é um direito social, e sua concretização se efetivou através do preceito constitucional, através da universalização do acesso à Educação Básica. Portanto, de acordo com o Artigo 205 da Carta Magna (BRASIL, 2013, p. 60), a garantia de acesso à educação se estabeleceu a partir do seguinte pressuposto legal:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Assim reconhecida, a escola precisa avançar na garantia efetiva da qualidade de ensino, e essa perspectiva está diretamente vinculada na capacidade de articulação dos sujeitos em prol da inserção da escola como um espaço-tempo de construção do conhecimento. Para a escola se impregnar de significado à vida dos/as educandos/as e aos profissionais que nela atuam, há uma exigência: o compromisso efetivo de todos a partir do processo de reflexão e da participação.

A defesa da escola pública de qualidade precisa se fazer presente nas vozes de toda a sociedade brasileira. No contexto da escola, essa defesa passa pelo reconhecimento da relevância da gestão democrática, a qual implica a articulação dos profissionais para a construção do projeto institucional. Afinal, cada escola é única e tem suas próprias especificidades e necessidade, e, por isso, é preciso que

seja (re)significada e (re)criada em consonância com as finalidades legais e em sincronia com as vozes dos sujeitos que dela fazem parte.

A escola, pensada de dentro para fora, representa a materialização da dimensão de gestão democrática, a qual de acordo com o pensamento freireano está diretamente assentada na seguinte concepção:

A construção democrática da escola desejada implica, pois, a recriação permanente das práticas metodológicas no intuito de desafiar a totalidade e a complexidade das dimensões que envolvem a identidade profissional do professor mediante um processo coletivo da assunção consciente de opções, numa postura crítica e comprometida a ser construída em formação permanente, ao assumir a conscientização como um princípio metodológico e finalidade do ato pedagógico (FREITAS, 2001, p.174).

Certamente, vista sob essa perspectiva, a gestão democrático-participativa engloba diferentes aspectos, todos intrínsecos, cuja relevância é absolutamente inquestionável. Isso vem reiterar o papel do/a coordenador/a pedagógico/a, o qual tem importantes atribuições, boa parte vinculada ao trabalho docente. Enfim, não se pode pensar, de forma descontextualizada de tantos aspectos até aqui apresentados, o papel do/a coordenador/a pedagógico/a na contemporaneidade e sua relevância, pois há elementos interligados que precisam ser abordados, mesmo que de forma parcial, com o intuito de viabilizar uma compreensão dos aspectos que dizem respeito à natureza de seu trabalho.

O/a coordenador/a pedagógico/a, ciente de suas atribuições, precisa articular e efetivar, na prática, a construção da gestão democrática, conforme a LDB (Lei 9.394/96) Segundo a respectiva Lei, os gestores escolares têm o compromisso de tornar real tal dimensão, e isso, de acordo com Oliveira (2008, p.134 e 135), significa que

A referida Lei, no seu Art. 12, incumbe os estabelecimentos de ensino, por exemplo, de elaborar e executar sua proposta pedagógica e ainda articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola. Para isso, a mesma Lei, no seu artigo seguinte, incumbe os docentes de participarem da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino. Com relação à gestão democrática, prevê no seu artigo 14, que os sistemas de ensino definirão as normas de gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas particularidades e conforme os princípios de participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola, da comunidade escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Portanto, para concretizar os respectivos Artigos legais, a escola precisa ser mobilizada na construção de seu papel conforme as demandas do contexto em que está inserida, ou seja, a partir das vozes dos seus atores, os quais devem assumir o protagonismo em pensar e (re)criar a escola, o conteúdo legal passa do plano teórico ao real. Para tanto, o/a coordenador/a pedagógico/a é o/a principal agente articulador/a, sendo necessário assumir suas atribuições conforme sua formação profissional, que lhe incumbe das responsabilidades inerentes ao cargo.

Isso significa que o/a coordenador/a pedagógico/a é “[...] alguém que saiba liderar sem perder de vista que está coordenando uma equipe em uma escola, e não em uma empresa, que tem dinâmica e foco diferente” (OLIVEIRA, 2012) Além do mais, é importante considerar o/a professor/a um/a aliado/a, pois, somente através do trabalho coletivo, o/a coordenador/a pedagógico/a poderá viabilizar a construção de um ambiente democrático e participativo.

Ao pensar nessa direção, é pertinente trazer à tona outra dimensão proposta pela autora acima citada:

É preciso ouvir o professor para ganhá-lo, fazê-lo revelar o quê e como pensa como acha que determinada questão tem de ser tratada. Isto nos leva a dizer que o coordenador pedagógico deve ser um provedor de pontes entre os sujeitos que constitui a prática de ensino com vistas em desenvolver o próprio ensino (ibidem ).

A partir disso, é possível entender a importância do/a coordenador/a pedagógico/a no contexto contemporâneo e a relevância da natureza de seu trabalho junto aos demais gestores escolares. Além de zelar pelo cumprimento dos pressupostos legais, sua atuação é imprescindível no processo de (re)significação da escola e na articulação da prática educativa através do diálogo com os/as professores/as.

A gestão democrática, conforme expressão legal entende a participação como elemento propulsor da construção da escola sintonizada com a realidade contemporânea e tem, como eixo articulador, as abordagens colaborativas e a descentralização do poder. Tais perspectivas podem ser contempladas à luz da seguinte interpretação:

O princípio constitucional da gestão democrática no ensino público tanto reconheceu as experiências já existentes de democratização da educação básica como favoreceu a generalização de políticas voltadas para a participação na gestão escolar nas redes públicas, nas quais tais políticas

ainda não ocorriam. Da mesma forma, também, se percebe a ênfase no trabalho coletivo e na participação da comunidade na gestão da escola (ARAUJO, 2007, p.14).

Essa abordagem apresenta, em seu teor, um importante avanço na construção de relações democráticas no âmbito escolar e serve de referência ao enunciar o trabalho coletivo e a participação como elementos centrais à materialização da dimensão de gestão democrático-participativa. É importante reiterar que o/a coordenador/a pedagógico/a é o/a principal articulador/a no processo de construção dessa concepção de organização e gestão escolar, sem perder de vista a questão de sua integração com a direção da escola.

## CONCLUSÕES PROVISÓRIAS

Ao término desta etapa de estudos, no Curso de Especialização em Gestão Educacional, convivo com dois sentimentos, um marcado pela satisfação e outro de pesar, pela necessidade que ainda sinto em aprofundar os estudos sobre o campo da legislação educacional, os pressupostos teóricos da gestão escolar e de tantos outros que fazem parte do contexto da Educação Básica. Hoje, reitero, com muito mais convicção, o quão se faz necessário o processo de estudo e reflexão dos/as gestores/as escolares, principalmente dos/as coordenadores/as pedagógicos/as, em razão das suas atribuições na viabilização e articulação do trabalho didático-pedagógico junto aos professores.

Assim, ao findar este processo, entendo que há urgência em materializar muitos Artigos contemplados em Lei, principalmente os que são intrínsecos à gestão democrático-participativa, para a escola efetivar com êxito suas finalidades. Nesse sentido, considero extremamente significativo pontuar a participação como elemento-chave nessa concepção de gestão escolar em razão da sua abrangência e das possibilidades geradas através do envolvimento e do compromisso efetivo de todos nos processos de ensino e aprendizagem.

No decorrer do processo de leitura dos pressupostos teóricos relativos à participação, pude constatar o quanto ainda estamos efetivamente distantes da compreensão e concretização dessa perspectiva no contexto da Educação Básica. Infelizmente, ainda prepondera a noção de participação reduzida à tomada de decisões no tocante às eleições de diretores, e muitos aspectos relacionados diretamente aos processos de ensino e aprendizagem são contemplados de forma superficial, sem ocorrer superação de modelos tradicionais de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, de avaliação. Ouso afirmar que há muito discurso em defesa da participação, o que é muito significativo, no entanto, o processo de construção de objetivos e metas, de envolvimento e a tomada de decisões, conforme a dimensão de participação, ainda são relegados à mera representação.

A partir do percurso de pesquisa desenvolvido, foi possível inferir maior significado e abrangência ao conceito de participação e perceber o quanto ainda a escola de Educação Básica precisa avançar para efetivar na prática seu ideal para além da escolha da direção. Isso significa reiterar que a participação é um princípio



da gestão democrático-participativa, e sua opção determina a necessidade de a escola definir objetivos coletivos e compartilhar dos mesmos. Isso implica na coresponsabilidade e o compromisso do trabalho em equipe.

Através dos textos contemplados e analisados no decorrer desta pesquisa bibliográfica, foi possível conhecer e compreender a concepção de gestão escolar democrático-participativa e refletir se a mesma se configura no contexto da Educação Básica. Ouso afirmar que essa dimensão ainda requer uma compreensão ampla por parte dos/as gestores/as escolares, visto que persistem algumas formas de gestão baseadas em ações deliberativas e consultivas, sem contudo haver maior expressão e valoração da participação como eixo articulador das mudanças.

Entendo que a questão da qualidade da escola no contexto da sociedade contemporânea, está diretamente vinculada às características dos processos de ensino e aprendizagem, os quais são intrínsecos ao exercício da profissionalidade docente. São aspectos interligados e necessitam de maior rigor de estudo e investigação, a fim de se evitar a análise dos resultados quantitativos, expressos a partir de critérios econômicos. Reitero, com veemência, a importância da compreensão epistemológica dos sentidos da profissionalidade docente e o quanto se faz necessária a superação das práticas educativas tradicionais.

O exercício da profissionalidade docente é o elemento-chave para a construção dos processos de ensino e aprendizagem fundamentados na concepção da gestão democrática. Isso significa que os/as professores/as conscientes de suas atribuições têm plenas condições de propiciar o que é necessário para os/as educandos/as realizarem os processos de aprendizagem com qualidade. Dessa forma, é possível entender a complexidade das finalidades da escola no contexto contemporâneo e o quanto se faz necessária a superação de certos paradigmas em relação à aprendizagem.

Ensinar e aprender fazem parte do processo do exercício da profissionalidade, portanto estão interligados e se desenvolvem sincronicamente. Por isso, a almejada qualidade de ensino precisa ser analisada mediante essa concepção, além da superação da interpretação dos dados quantitativos. Em suma, existem outros aspectos que precisam ser mediados na análise dos aspectos qualitativos da escola brasileira, mas a clareza em relação ao poder de interferência dos organismos internacionais na condução das políticas públicas é fundamental a fim de evitar interpretações superficiais.

Nesse sentido, cabe destacar que existe uma série de questões circunscritas à fragilidade do processo de construção do ideal da gestão democrático-participativa, algumas são vinculadas às políticas educacionais, que sofrem pressões dos organismos internacionais; outras, relacionadas à incapacidade dos gestores dos sistemas educacionais em levar adiante as boas iniciativas construídas, principalmente, pela maneira como se articulam as reformas (predominam as reformas de caráter provisório, entendidas como políticas de governo, em detrimento das políticas de Estado). São questões que implicam a construção de mudanças necessárias ao âmbito da Educação Básica, em especial à escola pública, contexto no qual as políticas de governo exercem grande poder de influência. Em síntese, há uma pressão muito grande pelo desmantelamento do Estado como agente público e a interferência das políticas de regulação, conforme os ditames do mercado.

Dessa forma, é imprescindível aos profissionais da educação compreenderem as questões envolvidas nas políticas educacionais e, assim, exercerem de forma crítico-reflexiva suas atribuições. Essa questão é urgente face às demandas dos/as educandos/as no contexto da sociedade da informação. É impossível acreditar que as práticas educativas tradicionais baseadas na transmissão e repetição de conteúdos e de um modelo de avaliação meramente quantitativo possam responder às finalidades da educação no contexto século XXI.

Assim, é de suma importância que os gestores escolares, através da articulação da coordenação pedagógica, mobilizem os/as professores/as para a materialização da gestão democrático-participativa. Essa perspectiva atribui significado à escola como um espaço-tempo de aprendizagem e articula todos, principalmente os/as gestores/as escolares, na assunção de suas atribuições, tendo, como centralidade do processo, os/as educandos/as. Assim, a coordenação pedagógica envolve os/as professores/as na construção de ações que objetivem a concretização das finalidades da escola no contexto contemporâneo, o que torna imprescindível o exercício da liderança. A capacidade em exercer a liderança não é tarefa fácil e exige abertura mediante processo permanente de reflexão e articulação para congregar o coletivo à participação, ao planejamento de ações e à definição de objetivos comuns.

Hoje, compreendo, de forma crítica, as razões da fragilidade dos princípios democráticos na maneira de conduzir as decisões nas instituições brasileiras, ao

perceber nossa tradição histórica fortemente marcada pela participação restrita e de cunho representativo. E afirmo com total convicção, que temos muito ainda a aprender em relação ao exercício da participação de acordo com os pressupostos teóricos da concepção de gestão democrático-participativa. Acredito veementemente na necessidade de superação da concepção de participação restrita à escolha do/a diretor/a de escola e às decisões de alguns segmentos de caráter consultivo e ou deliberativo. De maneira geral, os/as professores/as atuam mediante as orientações dos sistemas de ensino, sendo parco o envolvimento à desconstrução dos modelos tradicionais de ensino, fortemente marcados pela rigidez disciplinar e curricular. Creio em que uma das (des)aprendizagens realizadas foi de fato reconhecer o quão são restritas a compreensão das concepções de gestão democrática no contexto da Educação Básica e a relevância do trabalho do/a coordenador/a pedagógico/a para a superação de tais aspectos.

A gestão democrático-participativa implica a assunção de sujeitos pensantes, reflexivos e intelectualmente autônomos, características ainda distantes da maioria dos profissionais que atuam na Educação Básica, em especial no contexto deste estudo, da rede pública de ensino. Enfim, os desafios a serem superados são complexos e demandam rupturas extremamente sérias, principalmente por parte dos gestores educacionais, que muitas vezes prescrevem pareceres, resoluções na força do “canetaço”, sem um rigor no acompanhamento e sem avaliação criteriosa das medidas implementadas.

Portanto, é inexequível qualquer mudança no contexto da escola sem a compreensão de todas as implicações políticas e econômicas inscritas nas políticas educacionais. Além do mais, os profissionais da educação, principalmente os/as gestores/as escolares, precisam estar imbuídos do seu papel político em uma sociedade desigual e extremamente injusta, e colocar seus serviços em prol da construção do ideário de gestão democrática. Isso significa a superação de um modelo de ensino centrado na transmissão e repetição de conteúdos e na avaliação baseada na seleção e exclusão.

O desafio que se perfila é justamente caminhar na direção da perspectiva da gestão democrático-participativa, que precisa ser redimensionada e materializada, deixando de ser um ideal prescrito em forma de lei. Cabe a todo aprofundar os conhecimentos sobre as finalidades da escola no contexto contemporâneo e assumir seu papel como agente, articulador de mudanças. Assim, a participação

envolve todo um processo de pensar a escola a partir de seus sujeitos, em definir ações e estratégias com vistas a atingir suas finalidades, conforme as orientações legais e as demandas locais. Para tanto, os gestores escolares precisam articular suas ações a partir desses critérios e ter muito presente a especificidade de suas atribuições, para, então assumir efetivamente o compromisso nos processos de ensino e aprendizagem e efetivar com êxito, o papel da escola no contexto contemporâneo.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, I. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

ARAUJO, S. C.L.G. **Ser professor coordenador pedagógico**: sobre o trabalho docente e sua autonomia. Dissertação de Mestrado. Disponível na biblioteca digital UFMG, 2007.

ARROYO, M. **Ofício de Mestre**: imagens e autoimagens. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

\_\_\_\_\_. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

AURÉLIO. **Dicionário on line**. Disponível em: <<http://www.dicionario.com.br>>. Acesso em 28 out.2015.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal., 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, 2013.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Brasília, 1996.

CANARRO, P.; DAYRELL, J. (org.). **O jovem como sujeito do ensino médio**. Curitiba: UFPR/ Setor de Educação, 2013.

DEMO, P. **Professor do futuro e reconstrução do conhecimento**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

DUARTE, R. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de pesquisa**, n. 115, p. 139-154, mar. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n115/a05n115>>.

FERREIRA, L.S. Gestão da escola: o projeto pedagógico, o trabalho e a profissionalidade dos professores. **Educação em Revista**, Marília, v. 8, n. 1. p. 35-48, 2007.

\_\_\_\_\_. Trabalho dos professores na escola: por que gestão do pedagógico? **Educación y Educadores**, v. 12, n, 2, p. 145-156, ago. 2009.

\_\_\_\_\_. As professoras e os professores como autores de sua professoralidade: a gestão do pedagógico em aula. **Revista de política e Administração da Educação**, Porto Alegre: v.13, n1, ste. Dez.2009.

FERREIRA, N. S. C. (Org.) **Políticas públicas gestão da educação**: polêmicas, fundamentos e análises. Brasília: Líber Editora, 2007.

FLECHA, R.; TORTAJADA, I. Desafios e saídas educativas na entrada do século. In: IMBERNÓN, F.(org.) **A educação no século XXI: Os desafios do futuro imediato**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da indignação**. Cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

FREITAS, A. L.S. **Pedagogia da conscientização: um legado de Paulo Freire à formação de professores**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.

GADOTTI, M. Reinventando Paulo Freire no século 21. In: TORRES,C.A (et al.). **Reinventando Paulo Freire no século 21**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2008.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

IMBERNÓN, F. (org.) **A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

\_\_\_\_\_. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LIBÂNEO, J.C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Editora Alternativa, 2001.

LIBÂNEO, J.C.; OLIVEIRA, J.F.; TOSCHI, M.S. **Educação escolar: políticas, estruturas e organização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LÜCK, H.; FREITAS, K.S.; GIRLING, R.; KEITH, S. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar**. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

LÜCK, H. **Gestão da cultura e do clima organizacional da escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

\_\_\_\_\_. **Liderança em gestão escolar**. 6. ed. Petrópolis: RJ. Vozes, 2010. (Série Cadernos de Gestão).

MINAYO, C. S.; DESLANDES, S.F.; GOMES, R. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 25. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

NEVES, C. M. de C. Autonomia da escola pública: um enfoque operacional. In: Veiga, Ilma Passos A. (Org.). **O projeto político-pedagógico e a organização do trabalho da escola**. Campinas, Papirus, 1998.

OLIVEIRA, D.A.; ROSAR, M.F.F. **Política e gestão da educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

OLIVEIRA, D. A. A real identidade do coordenador pedagógico no espaço escolar. **Revista Educação em foco**. Disponível em: <[blogspot.com/2012/11/sumario-1.html](http://blogspot.com/2012/11/sumario-1.html)>. Acesso em 15 set.2015.

OLIVEIRA, D. A. (Org.). **Gestão democrática da educação**: desafios contemporâneos. 10<sup>a</sup>. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

SILVA, J. R.P.; ALMEIDA, C.D.; GUINDANI, F. **Pesquisa documental**: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História e Ciências Sociais**, ano I, n. 1, jul.2009,

TENAZI, T.C.R. **As interfaces da pesquisa etnográfica na educação**. São Paulo, 2004.

VEIGA, I. P.A. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, I.P.A **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. 14. ed. Papyrus, 2002.

VIEIRA, S. L. **Política (s) e gestão da educação básica**: revisitando conceitos simples. 2005.

WELLER, W.; PFAFF, N. (org.). **Metodologia da pesquisa qualitativa em educação**: teoria e prática. Petrópolis, RJ, Vozes, 2010.