

UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

ELENISE PINTO DE ARRUDA

**COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: CONTRADIÇÕES E
POSSIBILIDADES PARA A CONSTRUÇÃO DA GESTÃO
DEMOCRÁTICA NA ESCOLA**

Santarém
2015

ELENISE PINTO DE ARRUDA

**COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: CONTRADIÇÕES E
POSSIBILIDADES PARA A CONSTRUÇÃO DA GESTÃO
DEMOCRÁTICA NA ESCOLA**

Dissertação de Mestrado apresentada para obtenção do título de Mestre em Educação vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará, Linha de Pesquisa de História, Política e Gestão Educacional na Amazônia.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Lília Imbiriba Sousa Colares

Santarém
2015

ELENISE PINTO DE ARRUDA

**COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: CONTRADIÇÕES E
POSSIBILIDADES PARA A CONSTRUÇÃO DA GESTÃO
DEMOCRÁTICA NA ESCOLA**

Dissertação de Mestrado apresentada para obtenção do título de Mestre em Educação vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará, Linha de Pesquisa de História, Política e Gestão Educacional na Amazônia.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Lília Imbiriba Sousa Colares

Profa. Dra. Maria Lília Imbiriba Sousa Colares - UFOPA
(Orientadora)

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Flávia Obino Corrêa Werle - UNISINOS
(Examinadora Externa)

Prof. Dr. Anselmo Alencar Colares - UFOPA
(Examinador Interno)

Profa. Dra. Solange Helena Ximenes Rocha – UFOPA
(Examinadora suplente)

Dedico este trabalho a minha família, que demonstra, a cada ato, sentimentos de amor, apoio e reconhecimento.

A Rafael, meu filho querido, que sem entender minha ausência, sempre me recebeu com sorrisos e carinho.

Aos meus pais, que durante toda minha vida me deram exemplos de luta e conquistas.

A Ricardo, meu companheiro, amigo e amor.

A cada colega de profissão que nas dificuldades do dia a dia não desiste do sonho de uma educação melhor.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por me dar saúde e perseverança para continuar buscando e acreditando em um mundo com mais justiça e igualdade.

À minha mãe e meus irmãos que sempre se dispuseram a ajudar nas minhas necessidades por mais simples que pudessem parecer.

Ao meu pai, que mesmo não estando fisicamente ao meu lado neste momento, foi responsável pela minha capacidade de não ver o mundo de maneira simplista

A Ricardo, que mesmo diante dos nossos encontros e desencontros, manteve-se ao meu lado acreditando, questionando e desafiando-me frente as minhas crenças e sonhos.

À D. Leda e à D. Lúcia, que em casa, foram as mãos e os olhos que cuidaram do meu filho nas minhas horas de ausência.

À professora Dra. Lília Imbiriba Colares, pela sua dedicação na orientação deste trabalho, o qual não teria sido produzido sem suas valiosas orientações e estímulos nos momentos de angústia.

Aos meus colegas de Mestrado que, no nosso convívio diário, contribuíram com a construção desta pesquisa e compartilharam as dificuldades e alegrias que passaram em nossos caminhos.

À Ângela e à Gerusa que juntamente comigo compartilharam a orientadora, os eventos, as dúvidas, as conquistas e todas as fases desse estudo.

À Universidade Federal do Oeste do Pará que possibilitou, por meio da oferta do curso do Mestrado e pela liberação a mim concedida, caminhar nessa rica jornada acadêmica.

Aos colegas de trabalho, especialmente do ICEO, que desde o processo de seleção torceram por mim e me apoiaram mesmo não estando diariamente ao meu lado.

Aos membros da banca de qualificação Prof. Dr. Anselmo Colares e Profa. Dra. Flávia Werle, que com humildade, inteligência e presteza me possibilitaram enriquecedoras contribuições.

Ao Grupo de Pesquisa HISTEDBR/UFOPA pelo espaço de troca de experiências e vivências no campo da pesquisa.

À Annie e Diana, bolsistas PIBIC, que me auxiliaram de diversas formas para concretização deste trabalho.

Aos coordenadores pedagógicos participantes da pesquisa que permitiram utilizar suas vivências na construção deste trabalho.

Entende-se a necessidade urgente da assimilação de uma sólida concepção de homem que contradiga e supere a concepção individualista que tanto tem produzido a violência, violentando mentes e corações a fim de, realmente, poder se formar educadores conscientes para a construção de uma nova sociedade. (FERREIRA, p.129, 2012)

RESUMO

O presente trabalho teve como objetivo analisar as concepções que orientam as práticas dos coordenadores pedagógicos da rede pública de Santarém frente à efetivação da gestão democrática, de modo a entender como as concepções se materializam no cotidiano, considerando a realidade escolar e as ações orientadas pelo Instituto Ayrton Senna para a política municipal de educação. Adotou-se, como opção teórico-metodológica, a abordagem qualitativa e, como procedimentos metodológicos, a revisão de literatura e a realização de grupo focal, tendo como sujeitos os coordenadores pedagógicos egressos do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica – Polo Santarém, oferecido pela Universidade Federal do Oeste do Pará no período de 2012 a 2013 e que atuam na rede pública do município. A pesquisa identificou que o cotidiano das coordenadoras pedagógicas é sobrecarregado de múltiplas tarefas, com uma infraestrutura de trabalho precária; as ações são direcionadas por uma agenda de atividades proposta pelo Instituto Ayrton Senna; a gestão escolar vivida pelas coordenadoras pedagógicas, apresenta elementos democráticos como a existência de eleição de diretores, conselhos escolares, projetos políticos-pedagógicos e direções escolares com perfil participativo, todavia ainda há indicativos de centralização nas tomadas de decisões. Concluiu-se que a sobrecarga de tarefas e desvio para outras atividades ainda constitui o cotidiano do coordenador pedagógico. Compreende-se que gestão democrática não é simplesmente a presença de elementos aparentemente democráticos no ambiente escolar. É um processo político e por conseguinte, educativo. Implica na redefinição do papel da escola na sociedade, na reflexão sobre como contribuir para o objetivo da educação que é a formação humana.

Palavras-chave: Gestão Democrática. Coordenação Pedagógica. Concepções e práticas.

ABSTRACT

The current paper aims to analyze the conceptions that orient the pedagogic coordinators' practices from the public schools of Santarém in front of the effectuation regarding the democratic management, in order to understand how the conceptions get materialized at the school everyday practice, considering the school reality and the actions guided by the Ayrton Senna Institute for the municipal education policy. The qualitative approach was adopted, as the theoretical –methodological option and, as methodological procedures, the literature review and the focal group execution, having as subjects the egressing pedagogic coordinators of the specialization course on Pedagogic Coordination - Santarém campus, offered by the Universidade Federal do Oeste do Pará in the period from 2012 to 2013 and who work at the public schools of the city. The research identified that the pedagogic coordinators' routine is full of multiple tasks, with a precarious infrastructure work; The actions are guided by an Agenda of Activities scheduled by the Ayrton Senna Institute. The school management experienced by the pedagogic coordinators presents democratic elements such as the existence of the directors' election, school council, political –pedagogic projects and school heads with a participative profile, nevertheless indicatives of centralization regarding the making of decisions is still present. The overload of tasks and the deviation to other activities still represent the pedagogic coordinators' routine. The democratic management is seen not just as the presence of elements apparently democratic at the school environment. It is a political process and therefore, educational. It implies the redefinition of the school role in society, the reflection on how to contribute to the objective of the education, which is the human background.

Keywords: Democratic Management. Pedagogic Coordination. Conceptions and Practices

ABREVIATURAS E SIGLAS

ANDE	Associação Nacional de Educação
ANDES	Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior
ANPED	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
APM	Associação de Pais e Mestres
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CF	Constituição Federal
CNTE	Confederação Nacional do Trabalhadores em Educação
CONAFEP	Confederação Nacional de Funcionários de Escolas Públicas
CUT	Central Única dos Trabalhadores
DCN	Diretriz Curricular Nacional
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FASUBRA	Federação das Associações de Servidores das Universidades Públicas
FENASE	Federação Nacional de Supervisores Educacionais
FENOE	Federação Nacional de Orientadores Educacionais
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Desenvolvimento e Manutenção da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IAS	Instituto Ayrton Senna
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
PABAEE	Plano de Assistência Brasileiro-Americana no Ensino Elementar
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PMS	Prefeitura Municipal de Santarém
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNLD	Programa Nacional de Livros Didáticos
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPP	Projeto político-pedagógico
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SEMED	Secretaria Municipal de Educação de Santarém
UCDB	Universidade Católica Dom Bosco
UESPI	Universidade Estadual do Piauí
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UGRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Artigos com estado da arte sobre coordenação pedagógica	22
Quadro 2 - Alunos matriculados na rede municipal de Santarém	25
Quadro 3 - Rendimento no Ensino Fundamental de Santarém	25
Quadro 4 - Demonstrativo do IDEB da Rede de ensino municipal de Santarém	25
Quadro 5 – Quantitativo de servidores da SEMED Santarém por função e vínculo funcional	26
Quadro 6 – Demonstrativo de lotação de servidores em relação ao número de alunos	27
Quadro 7 - Descrição dos níveis da escala de infraestrutura escolar e a porcentagem de escolas	118
Quadro 8 – Reprodução parcial da ficha do relatório de visita técnica do coordenador pedagógico as salas de aula – Folha 1 e Folha 2	123

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	12
2 A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SANTARÉM.....	20
2.1 Coordenação pedagógica: conceituações iniciais	20
2.2 Caracterização a rede municipal de ensino de Santarém.....	24
2.3 Os coordenadores pedagógicos sujeitos da pesquisa.....	33
3 GESTÃO DEMOCRÁTICA: TRAJETÓRIA E DESAFIOS ATUAIS.....	38
3.1 O contexto das reformas a partir dos anos 1990	38
3.2 As reformas educativas no Brasil: a centralidade na gestão.....	48
3.3 Gestão Democrática: velhos pressupostos, velhos desafios.....	62
4 A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E SUAS MÚLTIPLAS ATRIBUIÇÕES: CONTRIBUIÇÕES PARA UM ESCOLA DEMOCRÁTICA.....	74
4.1 O movimento histórico da coordenação pedagógica.....	74
4.2 A Coordenação Pedagógica e sua atuação na Gestão Democrática.....	87
5 GESTÃO DEMOCRÁTICA: UM OLHAR A PARTIR DAS CONCEPÇÕES DE COORDENADORES PEDAGÓGICOS.....	98
5.1 O levantamento das informações	98
5.2 Ser coordenador pedagógico: concepções da função.....	102
5.2.1 Coordenador como mediador/articulador.....	103
5.2.2 Coordenador como parceiro	105
5.2.3 Coordenador como formador.....	108
5.3 Práticas: concepções e prescrições	111
5.3.1 Cotidiano: movimento, eventos e condições	112
5.3.2 Ações construídas ou ações prescritas?	119
5.4 Gestão democrática	129
5.4.1 Direção escolar.....	130
5.4.2 Participação.....	138
5.4.3 Autonomia.....	147
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	155
REFERÊNCIAS.....	160
APÊNDICES.....	167
ANEXOS.....	171

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho discute a ação da coordenação pedagógica diante da efetivação da gestão democrática, abordando os condicionantes históricos e sociais que permearam a formação da concepção de gestão democrática e da atuação da coordenação pedagógica, pois compreende ser imprescindível apontar alguns elementos que estão inseridos no contexto social mais amplo e que se relacionam de forma determinante com a educação.

Toda escolha, seja no âmbito pessoal, profissional ou acadêmico é resultado de uma trajetória de vida que nos faz buscar cotidianamente as respostas para nossas dúvidas e angústias. Com esse entendimento, julgo ser relevante iniciar este trabalho, apresentando um breve resgate da minha vida¹ escolar e acadêmica, a fim de elucidar como meu caminho cruzou-se com questões referentes ao processo educacional e como isso influenciou minha reflexão sobre o tema coordenação pedagógica e gestão democrática.

Fiz o Ensino Médio, na formação em Magistério, o que confirmou a minha identificação com a área da educação e foi um passo para minha escolha universitária, o curso de Pedagogia. Apesar de conviver com profissionais da educação no ambiente familiar, e mesmo como aluna, não tinha clareza do que, de fato, representava a profissão de pedagogo. Por muito tempo tive a imagem, que era presente nos anos de estudante, daquele profissional que estava na escola para, como supervisor, acompanhar as atividades dos professores e, como orientador educacional, acompanhar e orientar os estudantes, principalmente os que tinham “algum problema de comportamento”. Esclarecer qual era o real trabalho deste profissional era um dos meus objetivos.

Entrei na universidade em 1997 e, no Brasil, a Constituição de 1988 havia recém-completado sua primeira década, e as discussões sobre democracia² nas diversas instâncias da sociedade ainda eram muito presentes, tendo em vista os resquícios da longa e sofrida ditadura militar e o penoso processo de redemocratização ao qual o país tinha passado. Há poucos meses havia sido

¹ Essa parte, especialmente, encontra-se escrita em primeira pessoa do singular, justamente por tratar de um resgate de experiências pessoais.

² Sobre esta temática, ver Cunha (1991).

promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - Lei nº 9.394/96, resultado de um longo debate nacional. Era o lançamento da lei mais importante da área da educação e deixou o universo acadêmico em polvoroso, pois determinava, como o próprio nome diz, as Diretrizes e Bases da Educação Brasileira. Vários professores durante o curso a resgatavam, ora apresentando os avanços, ora os limites.

Ambas as leis determinaram o princípio da gestão democrática para a educação, representando o resultado da luta da sociedade brasileira pela democratização do país em todas as suas instâncias. Apesar da oficialização da gestão democrática como princípio legal, CF/88 e LDB nº 9.394/96, muitas limitações foram detectadas pelos educadores. Frigotto (2008) concluiu que a Constituição Federal não contribuiu para melhoria do cenário da educação, pois esta continuava a ser assunto de menor importância perante o processo de ajustes no país, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação não defendia um projeto popular que postulasse mudanças estruturais na sociedade e na educação, portanto, não representava um avanço para a educação nacional.

A instituição da gestão democrática, como princípio pela LDB/96, passou a dar responsabilidades para os profissionais da educação e comunidade para a tomada de decisões na escola. Porém, a promulgação desta lei se deu em um período de acentuadas modificações no Estado brasileiro, marcadas decisivamente pelas reformas implantadas que buscavam a adequação do Estado ao novo modelo de produção capitalista. Portanto, é fato que a elaboração da lei sofreu influências do período e não há como pensar a gestão democrática alheia a este panorama.

As transformações advindas das ocorrências econômicas e tecnológicas atribuíram às instituições de ensino funções inerentes ao mundo globalizado. Passou-se a exigir profissionais qualificados e aptos a atender a demanda do mercado e às tendências tecnológicas, mesmo que isso significasse uma formação estérea voltada para a produtividade e competitividade, pois mundialmente estava se consolidando uma revolução econômica e tecnológica sem precedentes históricos. O mundo estava se modernizando e o conhecimento estava virando a moeda de maior valor no mercado. Solidificava-se a hegemonia do projeto neoliberal.

Essas reflexões compunham a pauta de discussão do cenário acadêmico do qual eu fazia parte. Obviamente, essas reflexões e informações influenciaram decisivamente a minha formação acadêmica que, mesmo com dificuldades inerentes ao processo, possibilitaram-me um olhar mais reflexivo sobre o contexto educacional.

A função a ser desempenhada tornou-se motivo de orgulho, e o anseio em aplicar o conhecimento recebido durante a graduação era grandioso. Mas, ao deparar-me com a realidade da escola, tanto na condição de professora quanto de coordenadora pedagógica³, acabei por conviver com situações que colocavam em questão os saberes construídos para o exercício da função, tendo em vista que a tão sonhada gestão democrática não tinha se constituído uma realidade na escola, e qualquer tentativa de levantar a discussão era rechaçada pelas gestões presentes. Este fato se repetiu em duas escolas e mesmo atuando em funções diferentes, numa como professora, noutra como coordenadora, as gestões existentes eram eivadas de autoritarismo e centralização das decisões.

Mas, de todas as inquietações nesse caminho, a mais contundente foi o momento em que, atuando simultaneamente como coordenadora pedagógica de uma escola pública e como professora do Curso de Pedagogia das disciplinas referentes à organização e coordenação do trabalho pedagógico, confrontava diariamente meus alunos com questões referentes ao exercício do pedagogo na escola, especificamente na coordenação pedagógica. Como fazer os discentes refletirem e compreenderem sobre o trabalho que eles iriam desenvolver como pedagogos, se intimamente sentia as limitações do meu exercício na escola em que atuava? Como desfazer todas as frustrações ocasionadas por uma gestão autoritária e levar aos acadêmicos o discurso da gestão democrática, pois possuía conhecimento teórico sobre a temática, mas na minha prática diária não tinha condições de exercê-la? Considerando que estava no ano de 2008 e a expressão “gestão democrática” era amplamente difundida e defendida, como a

³ Na rede estadual de ensino do Estado do Pará, a função de coordenação pedagógica é exercida por pedagogos e é denominada Técnico em Educação. Na rede municipal de Santarém, também é exercida por pedagogos, e são denominados coordenadores pedagógicos. Neste projeto, as nomenclaturas supervisão pedagógica/escolar/educacional e coordenação pedagógica são equivalentes e sempre se referirão ao trabalho exercido pelo pedagogo.

melhor alternativa para conduzir os trabalhos da escola, como prepará-los para o enfrentamento das dificuldades que iriam ter ao adentrarem nas escolas e perceberem que ainda havia muito a ser construído?

Acreditando que as experiências que vivenciei nas escolas não eram fatos isolados, essas inquietações e angústias levaram-me a uma permanente reflexão de como o coordenador pedagógico poderia atuar no processo de gestão da escola, como contribuiria para que a gestão democrática fosse efetivada naquele ambiente, quais as dificuldades e como superá-las.

Ao considerar o resgate acima e as mudanças no contexto social e educacional, quero abordar aqui o processo de gestão na educação, especificamente no que se refere à coordenação pedagógica escolar, pois senti a necessidade de compreender como vinha se dando as ações daqueles que estão atuando na gestão da escola, especialmente os coordenadores pedagógicos. Por meio desta pesquisa, pretendi explorar o universo da gestão escolar no que tange a atuação dos coordenadores pedagógicos no contexto da gestão democrática.

Percebi ser necessário entender como estava ocorrendo a atuação do coordenador pedagógico na gestão da escola, por compreender que a atividade de gestão de uma escola não se centraliza somente no cargo de direção e a ampliação do conceito de gestão defendida pela concepção da gestão democrática exalta o compartilhamento de decisões e ações entre todos os agentes escolares, tanto os internos - alunos, professores, equipe gestora, demais funcionários- quanto os externos - pais, mães, comunidade, entidades civis e outros.

Diante disso, busquei responder com esta pesquisa as seguintes questões: Quais concepções orientam as práticas dos coordenadores pedagógicos da rede pública municipal de Santarém frente à efetivação da gestão democrática? Quais são as práticas exercidas pelos coordenadores pedagógicos nas escolas? Quais são as condições apresentadas pelas escolas para o exercício da gestão democrática? Qual a trajetória da gestão democrática no Brasil? Como a mesma se consolidou no país pós-ditadura civil militar? Que ações podem ser articuladas pela coordenação pedagógica para contribuir para o exercício da gestão democrática?

Parti da perspectiva de que é necessário para a reflexão da educação a discussão sobre as concepções e práticas instituídas, bem como seus impactos no cotidiano da escola, entendendo que conhecer as concepções e práticas dos que atuam na gestão das escolas são relevantes para se compreender como essa relação é efetivada na realidade escolar, percebendo as contradições, limitações, desafios e como se materializam no cotidiano ambiente escolar.

Com esta compreensão, a pesquisa visou atender os seguintes objetivos:

- analisar as concepções dos coordenadores pedagógicos da rede pública municipal de Santarém, no que se refere a atuação da coordenação pedagógica no processo de gestão democrática da escola;
- verificar de que forma os coordenadores desenvolvem suas ações na gestão da escola, considerando as suas concepções e as condições apresentadas pela escola;
- identificar os desafios do coordenador pedagógico frente à efetivação da gestão democrática e realidade presente nas escolas.

Em articulação com os objetivos propostos, esta pesquisa foi pautada na investigação conduzida com base nos pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa qualitativa, por acreditar que, nesta abordagem, objetiva-se “abordar o mundo ‘lá fora’ (e não em contextos especializados de pesquisa, como os laboratórios) e entender, descrever e, às vezes, explicar os fenômenos sociais ‘de dentro’ de diversas maneiras” (FLICK, 2009, p.12) e, melhor compreender o comportamento e experiência dos humanos (BODGAN; BIKLEN, 1994).

Com estes pressupostos, julguei a pesquisa de cunho qualitativo ser a ideal para a realização deste trabalho, pois considero a escola um ambiente multifacetado, com uma cultura abastada de significados e sua investigação requer um olhar que se preocupe em entender o outro.

Bodgan e Biklen (1994) atribuem características que compõem a investigação qualitativa, destacando que os estudos dessa natureza necessariamente não patenteiam todas elas, inclusive alguns trabalhos podem ser desprovidos de uma ou mais características. Enfatizam: “a questão não é tanto a de se determinada investigação é ou não totalmente qualitativa, trata-se sim de uma questão de grau.” (p. 47). Segundo os autores, a pesquisa qualitativa tem como características: 1) a fonte direta de dados é o ambiente natural; 2) é

descritiva, sendo que os dados são recolhidos em forma de palavras ou imagens e não em números; 3) o interesse pelo processo é maior do que pelos resultados ou produtos, ao se estudar um determinado problema, busca-se entender como ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas; 4) a tendência principal da investigação é análise dos dados de forma indutiva; 5) o significado é de importância vital nesta abordagem, pois se preocupa com as perspectivas que os participantes possuem sobre o mundo ao seu redor.

Creswell reitera que a investigação, pautada nesses pressupostos, “é um meio de explorar e entender o significado que os indivíduos ou grupos atribuem a um problema social ou humano” (2010, p. 26).

Estas concepções permitem aceitar o quão a pesquisa qualitativa tem propriedades para auxiliar na construção de saberes que cercam as vivências humanas. Considerando a importância da percepção dos sujeitos e dos significados que atribuem as suas histórias e experiências de vida, como característica inerente desta abordagem, optei por compreender as concepções que orientam as práticas dos coordenadores pedagógicos a partir de suas falas, ouvindo e buscando entender como eles concebem suas concepções e práticas.

Os participantes, sujeitos desta pesquisa, foram os coordenadores pedagógicos egressos do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica – Polo Santarém⁴, oferecido pela Universidade Federal do Oeste do Pará no período de 2012 a 2013 e que atuam na rede pública do município. A escolha deste grupo se deu pelo fato de compor, como um dos princípios orientadores do Curso, a temática gestão democrática e, ainda, o fato destes serem oriundos da rede pública municipal de Santarém. Entendeu-se que esses profissionais, além de sua formação inicial, possuem um curso de pós-graduação que lhes possibilitaram um aprofundamento teórico referente à atuação da coordenação pedagógica aliada à gestão democrática.

Para a execução do trabalho, além do estudo bibliográfico, houve a realização de um grupo focal, que se apresentou como técnica relevante para o contexto desta pesquisa, tendo em vista que a pesquisa com grupos focais “tem por objetivo captar, a partir das trocas realizadas no grupo, conceitos,

⁴⁴ Informações detalhadas referente ao Curso e respectivos polos serão apresentados na página 34.

sentimentos, atitudes, crenças, experiências e reações de um modo que não seria possível com outros métodos.” (MORGAN; KRUEGER, 1993 *apud* GATTI, 2005). Significa dizer que, por meio do grupo focal, é possível “emergir uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais, pelo próprio contexto de interação criado, permitindo a captação de significados, que com outros meios seriam difíceis de se manifestar.” (GATTI, 2005, p.9).

O grupo focal, criado inicialmente como técnica em pesquisa de *marketing* e relações públicas, muito utilizado também na área da saúde, vem solidificando-se como uma importante técnica para os estudos da área da educação e, segundo Barbour, encaixa-se no paradigma geral da pesquisa qualitativa. (2009). É uma técnica que se efetiva pela realização de um encontro de grupo selecionado de acordo com o objetivo da pesquisa e na qual um tema é levantado por um mediador e os participantes apresentam suas opiniões, sentimentos e histórias. A interação do grupo é o ponto primordial na atividade, pois o foco é fazer emergir os pontos de vista sem uma imposição diretiva de quem está mediando o processo.

Gatti (2005) reitera que a partir do grupo focal, podemos compreender os processos de construção da realidade, as práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes, de determinados grupos que partilham alguns traços em comum, constituindo-se em uma técnica importante para obter diferentes perspectivas sobre uma mesma questão.

Foi exatamente nestas condições que o grupo focal se apresentou como a alternativa mais apropriada para a realização desta pesquisa, pois visou levantar as concepções de um grupo – coordenadores pedagógicos - sobre uma mesma temática – Gestão Democrática - a partir de diversas perspectivas.

Quanto à estrutura, o trabalho apresenta-se em 6 seções, nas quais a *Seção I* corresponde à introdução e *Seção VI*, às considerações finais.

A *Seção II - A coordenação pedagógica na rede municipal de ensino de Santarém* objetiva caracterizar a coordenação pedagógica no âmbito da rede municipal de ensino de Santarém. Inicialmente destaca conceituações formuladas a respeito da coordenação pedagógica, bem como de que forma esta temática vem sendo abordada nas pesquisas acadêmicas das instituições

brasileiras. Posteriormente, as informações relevantes sobre a rede de ensino em questão. Por fim, expõe um sucinto perfil dos sujeitos da pesquisa.

A *Seção III - Gestão democrática: trajetória e desafios atuais* tem como finalidade contextualizar a trajetória da gestão democrática no Brasil, destacando a Reforma do Estado brasileiro de acordo com a reordenação do papel do Estado frente ao novo modo de produção capitalista; a Reforma educativa implantada no país em consonância com a Reforma do Estado que trouxe a gestão da educação para a centralidade das políticas educacionais; por fim, os pressupostos e desafios que permanecem vigentes para a consolidação da gestão democrática.

Na sequência, a *Seção IV - A coordenação pedagógica e suas múltiplas atribuições: contribuições para uma escola democrática* apresenta a evolução histórica da coordenação pedagógica no contexto brasileiro e a atuação da coordenação pedagógica na construção da gestão democrática na escola.

A *Seção V - Gestão democrática: um olhar a partir das concepções de coordenadores pedagógicos* aborda os dados levantados durante a realização do grupo focal em consonância com os referenciais teóricos utilizados ao longo do trabalho. Neste espaço, é realizada a análise dos dados, a partir das percepções dos sujeitos sobre coordenação pedagógica e gestão democrática, buscando expor as concepções que orientam as práticas dos coordenadores pedagógicos frente à efetivação da gestão democrática na escola.

2 A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SANTARÉM

Compreendemos que, qualquer que seja a função desempenhada na escola, a mesma está vinculada a um sistema de maior abrangência na qual exerce influências e interfere nas ações desenvolvidas. Por isso, julgamos relevante contextualizar a coordenação pedagógica na rede municipal de ensino de Santarém. Para esse fim, iniciamos a seção resgatando algumas denominações que compuseram o percurso dessa função, destacando ainda como vem sendo pesquisada esta temática nos programas de pesquisas. Em seguida, para caracterizar a rede municipal de ensino de Santarém, apresentamos alguns dados sobre quantitativo de escolas, alunos matriculados, servidores; IDEB; taxas de rendimento e, ainda, a antiga vinculação da Prefeitura Municipal de Santarém (PMS), por meio da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), com o Instituto Ayrton Senna. A última parte exhibe alguns dados sobre os sujeitos participantes da pesquisa.

2.1 Coordenação pedagógica: conceituações iniciais

Antes de aprofundar a discussão sobre coordenação pedagógica, avaliamos necessário abordar as diversas nomenclaturas que foram e são utilizadas para designar a função exercida pela coordenação pedagógica. Este debate não é o objetivo principal deste trabalho, mas não há como discutir coordenação pedagógica sem apresentar as nomenclaturas recebidas por ela em diferentes cenários escolares.

Na literatura existente sobre a temática, várias são as designações dadas a esta função, porém, cada terminologia vem carregada, *a priori*, de concepções, fundamentos e atribuições sobre educação e escola.

Rangel (2010) relaciona algumas terminologias que persistem nos Estados brasileiros e nas escolas: supervisão, supervisão pedagógica, supervisão escolar, supervisão educacional, orientação pedagógica, coordenação pedagógica, coordenação de turno, coordenação de área ou de

disciplina. E, elege o termo supervisão pedagógica como o que representa melhor equilíbrio entre a abrangência e a especificidade da ação.

Ao termo supervisão, Rangel explica que

Na supervisão, o prefixo “super” une-se à “visão” para designar o ato de “ver” o geral, que se constitui pela articulação das atividades específicas da escola. Para possibilitar a visão geral, ampla é preciso “ver sobre”; e este é o sentido de “super”, superior, não em termos de hierarquia, mas em termos de perspectiva, de ângulo de visão, para que o supervisor possa “olhar” o conjunto de elementos e seus elos articuladores. (2010, p. 76).

A autora destaca, muito apropriadamente, o significado de supervisão, descaracterizando os atributos negativos de controle, vigilância e fiscalização, pois deixa claro, que a perspectiva defendida supera a ideia de hierarquia. O olhar da supervisão, neste sentido, deve estar voltado para a totalidade de elementos que estão articulados no contexto escolar.

Sobre as nomenclaturas, Pinto observa:

A função de coordenação pedagógica nas escolas é marcada por um conjunto de expressões para designar o mesmo trabalho desenvolvido pelo pedagogo ao acompanhar as atividades do corpo docente. São elas: supervisão pedagógica, supervisão educacional, supervisão escolar, assistência pedagógica e orientação pedagógica. (2011, p.80).

Vimos que coordenação pedagógica recebeu e recebe várias nomenclaturas variando de acordo com o período histórico, local e entidades.

Para Rangel (2010), coordenação é uma das atribuições das condutas supervisoras; “Co-ordenar” constitui-se em organizar em comum, prever e prover momentos de integração do trabalho em todas suas etapas, promover reflexões para a transformação da prática em práxis. Assim, a ação da coordenação pedagógica está intimamente ligada ao coletivo e, portanto, está precipuamente conectada aos princípios da gestão democrática.

Optamos pelo uso do termo coordenação pedagógica, não por compreender que esta designação nominal tenha um significado mais completo ou superior aos demais, mas por entendermos que o uso do termo coordenação pedagógica não se contrapõe à natureza da função de organização do trabalho

pedagógico e, ainda, por este termo ser o mais comum na rede pública do município de Santarém, e seu uso possibilitará melhor identificação, por parte do leitor, a que função se refere esta pesquisa.

A coordenação pedagógica, mesmo denominada com outras nomenclaturas, é presente no ambiente escolar há muito tempo, com será visto mais adiante. No campo da pesquisa acadêmica, ainda é um espaço que poderia ser mais explorado. Visando ter um panorama de como esta temática é abordada e ainda para fins de levantamento de referências, buscamos verificar a existência de estudo do tipo estado da arte sobre coordenação pedagógica.

Para fins de exemplificação, encontramos dois artigos que tinham como objetivo realizar um estado da arte sobre coordenação pedagógica. São eles:

Quadro 1 – Artigos com estado da arte sobre coordenação pedagógica

	Artigo 1	Artigo 2
Título	O que revelam as pesquisas sobre a atuação do coordenador pedagógico.	A produção sobre coordenação pedagógica: o que dizem os periódicos brasileiros
Autores	Leni Aparecida Souto Miziara; Ricardo Ribeiro; Giovani Ferreira Bezerra	Rosa Maria de Freitas Rogério
Publicação	Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v.95, nº 241, set/dez/2014	XXVI Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação – Recife/2013.
Fontes	Portal Capes; Biblioteca Digital Brasileira de teses e dissertações; Google acadêmico e outros	Sites próprios ou alocados na Scielo
Item procurado	Teses e dissertações	Periódicos Qualis A1 e A2.
Descritores	Coordenação pedagógica; professor coordenador; supervisor escolar	Coordenação pedagógica; coordenadores pedagógicos;
Período consultado	2000 a 2012	1983 a 2013
Resultado da busca	196 dissertações 16 teses	Qualis A1 – 2 artigos num universo de 8 periódicos com 278 artigos produzidos. Qualis A2 – 1 artigo num universo de 8 periódicos com 256 artigos produzidos Total: – 3 artigos num universo de 16 periódicos

		com 534 artigos produzidos
--	--	----------------------------

Fonte: Elaborado pela autora a partir do Portal da Capes, Bibliotecas virtuais, Anais de eventos e sites de pesquisa.

Quanto ao “Artigo 1 - O que revelam as pesquisas sobre a atuação do coordenador pedagógico”, é importante esclarecer que os autores incluíram em sua pesquisa a figura do professor coordenador, na qual em alguns Estados do Brasil, é um educador, não necessariamente o pedagogo, que exerce a função de coordenador no espaço escolar.

Ademais, a partir do levantamento realizado, os autores selecionaram 4 teses e 34 dissertações para procederem uma análise mais minuciosa das pesquisas encontradas. Nesta apreciação, perceberam que, além de problematizar o papel e a constituição histórica da profissão de coordenador pedagógico, são refletidas outras dimensões da práxis educacional, o papel desempenhado pelo coordenador pedagógico nos diferentes níveis de ensino, assim como as dificuldades em desenvolver seu ofício na escola. (MIZIARA; RIBEIRO; BEZERRA;2014). Demonstram ainda que é no foco “formação continuada dos docentes” a maior incidência das pesquisas também, há destaque no foco “desvio de função”, na qual os coordenadores são encarregados de trabalhos triviais.

No “Artigo 2 - A produção sobre coordenação pedagógica: o que dizem os periódicos brasileiros”, a autora reflete sobre a produção acadêmica em periódicos qualificados. Em sua reflexão, sinaliza que os estudos sobre coordenação pedagógica não estão sendo publicados em periódicos especializados ou não estão sendo feitos estudos sobre coordenação pedagógica no Brasil.

Na tentativa de ver como prosseguiu a produção acadêmica a partir de 2013, realizamos uma breve consulta ao Portal Capes e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Utilizando como descritores: coordenação pedagógica, coordenadores pedagógicos, supervisão escolar, supervisão pedagógico, encontramos um total de 15 dissertações e 8 teses.

Selecionamos os trabalhos que retratam a atuação da coordenação pedagógica em determinada dimensão da educação escolar, pois percebemos

que em vários trabalhos os coordenadores eram informantes das pesquisas, mas o objeto pesquisado estava na área da educação, mas sem envolvimento com ação do coordenador. Neste caso, podemos citar, como exemplo, as pesquisas “Motivação do aluno para aprender: fatores inibidores segundo gestores e coordenadores pedagógicos” e “Análise de concepções e propostas de gestores escolares sobre o *bullyng*”.

Diante desse levantamento, podemos ver que houve um avanço em relação aos estudos sobre coordenação pedagógica. No entanto, também compreendemos que muito ainda há para se produzir ou para se conhecer. Pesquisar e ter acesso sobre o que tem sido produzido sobre essa temática é de suma importância para se ter uma visão crítica sobre o trabalho deste profissional, de forma a se buscar possibilidades de uma atuação com vistas a uma educação com qualidade.

2.2 Caracterização da rede municipal de ensino de Santarém

Atualmente a rede municipal de ensino de Santarém é composta por 408 escolas. A Secretaria de Educação do município divide as escolas por regiões, na qual, a região cidade representa a zona urbana e, outras seis regiões (Arapixuna, Arapixuna, Lago Grande, Planalto, Tapajós e Várzea) representam o campo. São 84 escolas na cidade e 324 no campo⁵, o que demonstra que 80% das escolas da rede municipal de ensino de Santarém estão localizadas no campo.

Essa grande concentração no campo pode ser justificada pela extensão territorial do município que é de 22.887 km², representando 1,83% do Estado do Pará e ainda, de acordo com o relatório elaborado em 2013, pela Secretaria Municipal de Meio ambiente (SEMMA) e pelo Centro Municipal de Informação Ambientais (CIAM), intitulado “Informações Municipais de Santarém SEMMA_CIAM 2013” e disponível no *site* oficial da prefeitura de Santarém (www.santarem.pa.gov.br), a zona rural de Santarém possui 472 comunidades rurais. Neste mesmo relatório, em acordo com o Censo Populacional do IBGE,

⁵ Dados fornecidos pela Coordenação de Estatística da SEMED/Santarém/2015.

é informado que a população de Santarém, em 2010, era de 294.840 habitantes e aproximadamente 66,5% reside na zona urbana do município e 33,5% na zona rural.

Quanto o número de alunos matriculados na rede, o quadro abaixo apresenta as seguintes informações:

Quadro 2 - Alunos matriculados na rede municipal de Santarém – Ano 2015

Zona	Quantitativo de alunos	Percentual
Cidade	33.735	56%
Campo	26.105	44%

Fonte: Coordenação de Estatística –SEMED/Santarém/2015

Referentes às taxas de rendimento do ano de 2014, vejamos o quadro a seguir:

Quadro 3 - Rendimento no Ensino Fundamental de Santarém - 2014

NÍVEL/MODALIDADE	APROVAÇÃO	REPROVAÇÃO	ABANDONO
Ens. fundamental – regular	92,5%	6,8%	0,6%
Ens. fundamental – EJA	62,2%	6,3%	31,5%

Fonte: Coordenação de Estatística –SEMED/Santarém/2015

Referente ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), Santarém obteve as seguintes taxas na rede de ensino municipal:

Quadro 4 - Demonstrativo do IDEB da Rede de ensino municipal de Santarém

Anos	4ª série/5º ano		8ª série/ 9º ano	
	IDEB projetado	Metas projetadas	IDEB projetado	Metas projetadas
2005	3,5		3,7	
2007	3,9	3,6	3,9	3,8
2009	4,2	3,9	3,9	3,9
2011	4,6	4,3	4,0	4,2
2013	4,9	4,6	4,0	4,6

Fonte: INEP – www.idebescola.inep.gov.br – acesso em 15 de julho de 2015

Com relação aos servidores que atuam na rede municipal de ensino de Santarém, temos os seguintes dados:

Quadro 5 – Quantitativo de servidores da SEMED Santarém por função e vínculo funcional - 2015

Função	Vínculo funcional	Quantitativo	%
Diretores	Efetivos	69	37
	Temporários	117	63
	Total	186	
<hr/>			
Coordenadores Pedagógicos	Efetivos	73	32
	Temporários	158	68
	Total	231	
<hr/>			
Professores	Efetivos	1344	44
	Temporários	1723	56
	Total	3067	
<hr/>			
Secretários de escola	Efetivos	34	19
	Temporários	147	81
	Total	181	
<hr/>			
Serventes, vigias e outros	Efetivos	296	28
	Temporários	753	72
	Total	1049	

Fonte: Setor de Pessoal/Secretaria Municipal de Administração de Santarém/2015

A lotação dos servidores nas escolas ocorre de acordo com a Portaria nº003/2015- SEMED que determina o seguinte:

Quadro 6 – Demonstrativo de lotação de servidores em relação ao número de alunos

Função	Número de alunos/servidores				
	100 a 300	301 a 600	601 a 800	801 a 1000	A partir de 1000
Diretor	1	1	1	1	1
Vice-Diretor			1	1	1
Pedagogo	1	2	2	2	3
Secretário	1	1	1	1	1
Agente Administrativo	1	2/3	¾	4/5	6
Servente	2/4	4/6	6/8	8/10	10
Porteiro	1	1	1	1	1
Vigia	2	2	2	2	2

Fonte: Portaria nº003/2015- SEMED de 02 de janeiro de 2015

Quanto ao quadro de lotação, percebemos como são distribuídos os servidores nas escolas municipais de Santarém. Dois aspectos iniciais nos chamaram a atenção, primeiro, a ausência de vice-diretor em escolas com número de alunos menor que 600. Essa situação foi citada por uma coordenadora participante da pesquisa, na qual relatou que, pelo fato de não haver vice-direção em sua escola, o trabalho fica sobrecarregado, pois muitas vezes a mesma assume as atividades que a vice-direção poderia assumir e, até mesmo quando há a necessidade de licença ou qualquer outro afastamento da direção da escola, é necessário que ela como coordenadora pedagógica assumas as funções da direção. Então, esse aspecto seria um ponto que merece ser problematizado em outro momento com vistas a compreender quais razões justificam a não lotação de uma vice-direção para essas escolas.

Outro ponto refere-se à lotação do pedagogo. Podemos ver que uma escola com até 300 alunos recebe um pedagogo, escolas de 301 a 1000 recebem dois pedagogos e, a partir de 1001 alunos, três pedagogos. Sem adentrar em especificidades sobre essa questão, haja vista não ser objeto desta pesquisa, mas que, por haver a possibilidade de interferência na atuação dos coordenadores, torna-se importante para nossa reflexão, e ainda não ter sido realizado nenhum contato ou pesquisa junto a Secretaria de Educação com esses fins, questionamo-nos como se calculou essa lotação, supondo que uma

escola com 310 terá dois pedagogos, assim como uma escola com 990 terá o mesmo quantitativo de pedagogo.

É importante esclarecer que, nas escolas do campo, de acordo com o Art. 3º da referida portaria, a lotação de pedagogos, professores e demais funções de apoio administrativo é realizada conforme o total de alunos na escola sede somados às demais escolas externas que compõem os polos e a disponibilidade de recursos humanos. Isso quer dizer que um pedagogo ou diretor pode atuar em mais de uma escola, abrangendo a escola sede e as escolas anexas à sede.

Essas condições de lotação podem interferir ou estão interferindo no trabalho desenvolvido na escola e conseqüentemente na atuação do coordenador pedagógico? Lembremo-nos de que atualmente se discute exaustivamente a precarização do trabalho docente, integrando a discussão da precarização do trabalhador de forma geral e ainda a responsabilização transferida aos trabalhadores da educação pelos problemas referentes à qualidade do ensino. Não devemos esquecer que a escola e os trabalhadores nela presentes estão sujeitos a condicionantes que ultrapassam os muros da escola e, por conseguinte, não têm poder para alterar determinados aspectos que compõem o cenário escolar. A lotação de servidores, de acordo com as necessidades da escola, é um desses aspectos.

Estas informações objetivaram apresentar uma visão geral da rede municipal de ensino de Santarém. Outros dados poderiam ser destacados, no entanto, não é objetivo deste trabalho. Contudo, compreendemos que, para entender como está inserida a coordenação pedagógica nas escolas do município, faz-se necessário conhecer o panorama da rede para localizar este profissional neste cenário.

Uma característica da rede municipal de ensino que não pode deixar de ser citada, pois se apresenta como um fato determinante na educação municipal de Santarém, é a existência de uma parceria há quase duas décadas com o Instituto Ayrton Senna⁶. Esta parceria se mantém ao longo dos mandatos dos diferentes partidos políticos a frente da prefeitura de Santarém.

⁶ Em 2014 o Instituto Ayrton Sena completou vinte anos de atuação.

De acordo com a página oficial do Instituto, a entidade é uma organização sem fins lucrativos que trabalha para ampliar as oportunidades de crianças e jovens por meio da educação. Segundo o site, sua missão é levar educação de qualidade para as redes públicas de ensino no Brasil, por meio de parcerias com gestores públicos, educadores, pesquisadores e outras organizações para construir soluções concretas para os problemas da educação básica. Esclarecem que as ações são financiadas pelos *royalties* da marca “Seninha” e por recursos de doações e de parcerias com iniciativa privada e declaram que são reconhecidos “pela qualidade e confiabilidade na articulação entre setor privado, o poder público e a sociedade civil para melhorar a educação no Brasil” (www.institutoayrtonsenna.org.br/quemsomos. Acesso em 29 de julho de 2015).

A página informa ainda que as ações do Instituto estão presentes em 19 Estados e mais de 700 municípios, abrangendo aproximadamente 1,8 milhões de crianças e jovens e 65 mil educadores.

Diversas são as iniciativas do Instituto que, por meio das chamadas “soluções educacionais” – no sentido de ações e ou programas, orientam as secretarias de educação no alcance de quatro grandes metas:

- 1) universalizar, até 2016, a Educação Infantil na pré-escola para as crianças de 4 a 5 anos de idade;
- 2) garantir que pelo menos 95% dos alunos concluam os anos iniciais do ensino fundamental na idade recomendada, até 2024;
- 3) alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º ano do Ensino Fundamental;
- 4) reduzir a distorção idade-série, fomentando a qualidade da educação básica, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem.

Reiteram que, para alcançar esses objetivos, o Instituto auxilia as secretarias de educação na definição de estratégias, formação de profissionais e monitoramento de resultados.

A tese de doutorado desenvolvida por Walter Sousa (UFPA/2013) analisou minuciosamente a relação de parceria entre o Instituto Ayrton Senna (IAS) e a Prefeitura Municipal de Santarém (PMS). Foi identificado por Sousa (2013) que esta parceria se constituiu a partir do ano de 1997, permanecendo

até os dias atuais. A partir de informações fornecidas pela SEMED/Santarém, verificou que, no período de 1997 a 2000, o IAS prestou assessoria ao município por meio dos programas “Acelera Brasil” e “Se Liga”, constituindo Santarém como umas das cidades pioneiras dos programas do Instituto Ayrton Senna.

Em 2001, foi instalado o programa “Escola Campeã”, abrangendo o programa “Correção de fluxo” e programas de Gestão municipal e Gestão da escola. A partir de 2005, o Instituto, por meio de instrumento particular de parceria com a Prefeitura Municipal de Santarém (IPP nº 1239/2005), instalou o programa de gestão “Rede Vencer”, na qual constava o programa de gestão chamado “Programa Gestão Nota 10”. Sousa (2013) observa que ações destes programas são voltadas ao gerenciamento de toda a rede municipal de ensino de Santarém, envolvendo os gestores e os coordenadores pedagógicos.

Atualmente, a rede municipal de ensino de Santarém, desenvolve as ações do Programa Gestão Nota 10, desmembrando-se em cinco ações:

- 1) SIASI – Sistema Instituto Ayrton Senna de Informações: coleta e inserção de dados (acompanhamento dos dias letivos, perfil da turma, leitura e escrita, frequências e desempenho de alunos e professores);
- 2) Gestão Nota 10: formação continuada com gestores escolares e acompanhamento através de visitas técnicas às escolas da rede de ensino pelos superintendentes escolares;
- 3) Circuito Campeão: formação continuada com pedagogos e acompanhamento do processo de leitura, escrita, cálculo simples e livros lidos nas turmas do 1º ao 5º ano;
- 4) Correção de fluxo escolar (Se liga): acompanhamento aos alunos defasados não alfabetizados;
- 5) Correção de fluxo escolar (Acelera): acompanhamento aos alunos defasados alfabetizados.

De acordo com informações da Secretaria de Educação, em 2016, será implantado o programa “Fórmula da Vitória” voltado aos alunos do 6º ao 9º ano.

A relação do Instituto Ayrton Senna com as secretarias municipais de educação do Brasil e seu conseqüente envolvimento e direcionamento nas políticas educacionais têm sido objeto de estudo de vários pesquisadores. Podemos citar: Liliene Xavier Luz (UESPI), Maria Vieira Silva (UFU), Regina

Tereza Cestari de Oliveira (UCDB), Silvana Aparecida de Souza (UNIOESTE), Teise Garcia (USP), Tereza Adrião (Unicamp), Terezinha Santos (UFPA), Vera Peroni (UFRGS).

Todos os autores acima citados situam a criação do Instituto Ayrton Senna em meio a um redimensionamento da relação entre o público e o privado, num contexto de redefinição do papel do Estado ocorrido no Brasil nos anos 1990⁷ por meio da Reforma do Estado brasileiro. Nesse cenário, resumidamente, o Instituto, assim como outras entidades, representa um novo setor na sociedade brasileira – Terceiro setor, que, sob justificativa de desonerar o Estado sobrecarregado com as demandas sociais e que não pode mais arcar com todas as políticas, recebe para si a responsabilidade para atuar em serviços não mais considerados exclusivos do Estado (saúde, educação, cultura e outros), representando, desta forma, um esvaziamento da ação do Estado frente principalmente às políticas sociais.

Algumas preocupações são apontadas diante dessa intervenção do IAS na educação pública. Suscintamente, podemos destacar as seguintes:

O estabelecimento da parceria geralmente acontece por decisão do poder executivo, sem consulta à comunidade escolar, o que implica diretamente no enfraquecimento da autonomia da rede de ensino e conseqüentemente da escola, que recebe as demandas das orientações planejadas pelo instituto e transforma-se em unidade meramente executora. Esta evidência se apresenta na pesquisa “Análise das conseqüências de parcerias firmadas entre municípios brasileiros e o Instituto Ayrton Senna para a oferta educacional⁸”, coordenada pelas pesquisadoras Theresa Adrião (2010) e Vera Peroni (2010), em que foi constatado, dos dez municípios pesquisados, todos informaram que não houve consulta à comunidade para o estabelecimento da parceria do município com o Instituto, ficando a cargo do poder executivo a tomada da decisão.

Este caráter executor é outra característica presente na efetivação das ações oriundas das diretrizes do Instituto. Seguindo a lógica de uma gestão

⁷ Este tema será abordado mais detalhadamente na próxima seção deste trabalho.

⁸ A pesquisa teve como objetivo analisar as conseqüências para a oferta e a gestão da educação pública dos Programas Gestão Nota 10 e Escola Campeã, resultantes das parcerias firmadas entre municípios brasileiros e o Instituto Ayrton Senna. Foram escolhidos os municípios de forma que fosse selecionado ao menos um município de cada região do país. A pesquisa recebeu o apoio do CNPQ e ANPAE.

gerencial, há uma nítida divisão de tarefas na busca da eficiência e do alcance dos melhores resultados, desconsiderando contexto social e pedagógico de cada escola.

A concepção de gestão do Instituto parece incorporar preceitos clássicos da administração empresarial, segundo os quais o planejamento é fundamental e sua execução bem sucedida depende de uma clara divisão de tarefas, sobretudo no que diz respeito à separação entre planejamento e execução. Aos gestores escolares fica reservada a tarefa de cumprimento das ações planejadas e a responsabilidade pelo sucesso no alcance dos objetivos. No que diz respeito ao gestor municipal, designado 'gerente' responsável identificado com a proposta do Instituto, cabe a responsabilidade de controle de seus subalternos." (PERONI, 2013, p. 159)

Em consonância com a análise de Peroni (2013), refletimos o quanto a consolidação da gestão democrática pode ser prejudicada pela implantação de objetivos, metas e ações advindas de uma entidade externa à escola e ao município, visto que, por mais nobres que seus objetivos se apresentem, desconhecem a realidade do município e de suas escolas. Peroni (2013) acrescenta que tudo o que deve ser feito, desde o Secretário de Educação até os professores e alunos é definido pelo IAS.

Questionamos o que significa o sistema público abrir mão de suas prerrogativas de ofertar educação pública de qualidade e comprar um produto pronto, desde o currículo escolar –já que as aulas vêm prontas e os professores não podem modificá-la –até a gestão escolar (monitorada por um agente externo), e transformar os sujeitos responsáveis pela educação em burocratas que preenchem muitos papéis. Isto, inclusive, contraria a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) no que se refere à gestão democrática da educação. (PERONI, 2012, p.50)

Neste contexto de uniformização das ações, outra questão é a autonomia do trabalho pedagógico. Todos têm ações pré-estabelecidas. Professores, diretores, coordenadores pedagógicos e outros devem seguir o caminho determinado pelo Instituto. Isso é evidenciado pelas "agendas" construídas para tal fim, nas quais são elencadas as atividades e com qual periodicidade devem ser desenvolvidas pelas inúmeras fichas que devem ser preenchidas pelos professores, coordenadores pedagógicos e diretores, pelas formações e kits de

aprendizagem padronizados. Isto nos leva a crer que a oferta de atividades diferenciadas fica reduzida às possibilidades escassas.

Assim, resgatando o objetivo desta pesquisa, que visou analisar as concepções dos coordenadores pedagógicos da rede pública municipal de Santarém no que se refere a atuação da coordenação pedagógica no processo de gestão democrática da escola, levantamos a preocupação do quanto a relação instituída entre o IAS e a Prefeitura Municipal de Santarém e suas respectivas ações na Secretaria Municipal de Educação e nas escolas municipais santarenses vem interferindo na atuação da coordenação pedagógica no ambiente escolar. Até que ponto e de que forma as diretrizes estabelecidas pelo IAS contradiz ou reitera as atribuições destinadas a função da coordenação pedagógica? Como a coordenação pedagógica pode participar e contribuir para a gestão democrática num cenário marcado por determinações impostas e planejadas externamente?

Não podemos deixar de lembrar que a caracterização de uma rede de ensino está além de dados estatísticos, está permeada por condicionantes políticos, sociais e econômicos e a vinculação com este contexto não pode ser desconsiderado.

Enfim, essas são apenas algumas questões levantadas e outras questões podem vir a surgir. Acreditamos que essas indagações e outras emergentes devem ser incluídas em futuras pesquisas, buscando, se não propostas para a solidificação de uma escola verdadeiramente pública, democrática e com qualidade, ao menos, para denunciar a cooptação da escola pública via mercado.

2.3 Os coordenadores pedagógicos sujeitos da pesquisa

Os sujeitos da pesquisa, como informado anteriormente, são coordenadores pedagógicos da rede pública municipal de Santarém, egressos do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica – Polo Santarém/SEMED, ofertado pela Universidade Federal do Oeste do Pará no período de 2012 a 2013.

Consideramos relevante apresentar inicialmente o panorama do curso antes de apresentar os sujeitos da pesquisa a fim de se conhecer o contexto no qual estão inseridos os egressos do curso.

O Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública teve seu marco inicial em 2005 e há de se lembrar o quanto estas últimas décadas – final do século XX e início do XXI - foram marcadas por reformas educativas que tiveram com um dos eixos centrais a gestão da educação. Há de se considerar, portanto, que este programa surge em meio a um processo de revitalização dos sistemas de administração da educação e sem dúvida traz em si influências desse contexto. Porém, não cabe nesse instante fazer tal apreciação e nem é este o objetivo deste item.

O Curso de Pós Graduação *Lato Sensu* em Coordenação Pedagógica integra o Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública e está vinculado à Secretaria de Educação Básica, do Ministério da Educação (SEB/MEC). O curso tem como objetivo promover a formação continuada e pós-graduada de profissionais que atuam em equipes de gestão pedagógica em escolas públicas de educação básica. Essa formação acontece por meio de parcerias com instituições de ensino superior e do ensino a distância.

Na Universidade Federal do Oeste do Pará, o curso ocorreu de abril de 2012 a setembro de 2013 e contou com a participação de 468 coordenadores pedagógicos. Conforme o Relatório final do curso, as turmas foram distribuídas em polos, dos quais faziam parte os seguintes municípios: Santarém, com duas turmas, e Belterra, Óbidos, Alenquer, Juruti, Oriximiná, Rurópolis, Novo Progresso e Itaituba, com uma turma cada.

A partir de consulta aos cadastros acadêmicos dos estudantes, verificamos que dos participantes, 82% são do sexo feminino e 8% do sexo masculino. Quanto à idade, foi identificado que 47% estão na faixa etária de 31 a 40 anos, 31% na faixa de 41 a 50 anos, 8% de 20 a 30 anos, 6% de 51 a 60 anos, 1% acima de 61 anos e ainda 7% não forneceram a informação.

Referente à formação dos coordenadores cursistas, foi visto, que 93% possuem Licenciatura em Pedagogia e que há a presença de cursistas com formação em outras licenciaturas como Letras, Matemática, História, Geografia,

Ciências, Ciências Biológicas, Filosofia, Educação Física e o Curso Normal Superior, todos esses com percentuais iguais ou menores que 1% do universo.

Tendo em vista que na rede estadual de ensino do Estado do Pará, a coordenação pedagógica é exercida pelo pedagogo, com o cargo denominado técnico em educação e que a rede municipal adota a nomenclatura de coordenação pedagógica para o trabalho desenvolvido pelo pedagogo na escola, vê-se que o curso desde o início cumpriu com um de seus objetivos que é formar os profissionais que atuam na coordenação pedagógica ou função equivalente. A presença maciça do pedagogo no público atendido pelo curso e que atua no âmbito da coordenação pedagógica da escola nos remete à importância deste profissional, na qual, juntamente com o restante da equipe escolar, é responsável por coordenar, articular e integrar os processos educativos presentes no espaço escolar.

Quanto à rede a qual participam os coordenadores pedagógicos, foi visto que 92% estão vinculados à rede municipal de ensino e apenas 8% à rede estadual.

A taxa de conclusão/aprovação do curso foi 70%. Problemas de acesso à plataforma do curso, devido à qualidade da rede de internet ofertada na região, foram apontados como um forte fator que prejudicou o desempenho dos alunos, dificultando a interação necessária com a plataforma virtual na qual eram depositados todos os trabalhos. (RELATÓRIO FINAL DO CURSO, 2013).

A turma selecionada para a pesquisa possuía 58 alunos matriculados. Destes, 42 cursistas concluíram a especialização.

Como o público alvo da pesquisa referia-se aos coordenadores pedagógicos que estavam atuando na rede de ensino municipal, foi averiguado junto à Secretaria Municipal de Santarém o quadro de coordenadores lotados no município. Foi verificado que apenas 12 coordenadores matriculados no curso continuam atuando na rede municipal. Porém, dos 12, somente oito concluíram o curso. Portanto, o universo de coordenadores que atendiam os requisitos da pesquisa totalizou oito coordenadores.

A seguir serão apresentadas informações referentes ao perfil dos participantes. A fim de manter o anonimato das informações cedidas, foi designado o código CP nº para nomear os coordenadores.

CP 1 – é do sexo feminino, com idade entre 41 e 50 anos, solteira; possui Especialização em Coordenação Pedagógica; trabalha como coordenadora pedagógica na escola atual há quatro anos; não tem experiência em escola anteriores; trabalha nos turnos da tarde e noite, envolvendo o nível fundamental regular e Educação de Jovens e Adultos; é concursada; não possui vínculo empregatício com outra rede de ensino; a escola em que atua está localizada na zona urbana.

CP 2 – é do sexo feminino, com idade entre 41 e 50 anos, solteira; possui Especialização em Coordenação Pedagógica e em Pedagogia Empresarial; trabalha como coordenadora pedagógica na escola atual há dois anos; atuou como coordenadora em outra escola por cinco anos; trabalha nos turnos da manhã e tarde, envolvendo a educação infantil e o ensino fundamental regular; é contratada, com contrato renovado anualmente; não possui vínculo empregatício com outra rede de ensino; a escola em que atua está localizada na zona.

CP 3 – é do sexo feminino, com idade entre 41 e 50 anos, casada; possui Especialização em Coordenação Pedagógica, Gestão Escolar e Administração e Planejamento docente; trabalha como coordenadora pedagógica na escola atual há sete anos; atuou como coordenadora em outra escola por 10 anos; trabalha nos turnos da manhã e da noite, envolvendo a educação infantil, o ensino fundamental regular, EJA e o Projovem; é concursada; não possui vínculo empregatício com outra rede de ensino; a escola em que atua está localizada na zona urbana.

CP 4 – é do sexo feminino, com idade entre 41 e 50 anos, casada; possui Especialização em Coordenação Pedagógica e em Ensino Religioso; trabalha como coordenadora pedagógica na escola atual há cinco anos; não tem experiência em escola anteriores; trabalha no turno da tarde, envolvendo o ensino fundamental regular; é contratada, tendo seu contrato renovado anualmente; não possui vínculo empregatício com outra rede de ensino; a escola em que atua está localizada na zona urbana.

CP 5 – é do sexo feminino, com idade entre 31 a 40 anos, solteira; possui Especialização em Coordenação Pedagógica; trabalha como coordenadora pedagógica na escola atual há cinco anos; não tem experiência em escolas

anteriores; trabalha no turno da manhã, envolvendo a educação infantil e o ensino fundamental regular; é concursada; não possui vínculo empregatício com outra rede de ensino; a escola em que atua está localizada na zona urbana.

CP 6 – é do sexo feminino, com idade entre 31 a 40 anos, solteira; possui Especialização em Coordenação Pedagógica; trabalha como coordenadora pedagógica na escola atual há um ano e cinco meses; atuou como coordenadora em outra escola por quatro anos; trabalha no turno da manhã, envolvendo o ensino fundamental regular; é concursada; não possui vínculo empregatício com outra rede de ensino; a escola em que atua está localizada na zona urbana.

CP 7 – é do sexo masculino, com idade entre 31 a 40 anos, solteiro; possui Especialização em Coordenação Pedagógica; trabalha como coordenador pedagógico na escola atual há cinco anos; não tem experiência em escolas anteriores; trabalha no turno da manhã, envolvendo a educação infantil e o ensino fundamental regular; é concursado; não possui vínculo empregatício com outra rede de ensino; a escola em que atua está localizada na zona urbana.

CP 8– é do sexo feminino, com idade entre 31 a 40 anos, solteira; possui Especialização em Coordenação Pedagógica; trabalha como coordenadora pedagógica na escola atual há dois anos; trabalha no turno da manhã, envolvendo o ensino fundamental regular; é temporária; não possui vínculo empregatício com outra rede de ensino; a escola em que atua está localizada na zona urbana.

A carga horária de trabalho da coordenação pedagógica na rede municipal de ensino de Santarém, de acordo com o Decreto nº004/2013-SEMAD/PMS, é de seis horas diárias. Quantos aos coordenadores que apresentam atividades em dois turnos, significa que fazem alternância de horários, trabalhando em horários diferentes durante a semana.

3 GESTÃO DEMOCRÁTICA: TRAJETÓRIA E DESAFIOS ATUAIS

A gestão democrática traz consigo determinantes históricos, políticos e econômicos. No campo das políticas em educação, é indiscutível a necessidade de se resgatar as reformas educativas que se fortaleceram na década de 1990 e ainda perduram nos dias atuais. A seleção deste período não se dá aleatoriamente, pelo contrário, destaca-se por se considerar um marco histórico no desenvolvimento de uma sociedade, marcada pela reestruturação do trabalho capitalista. Para tanto, julgamos necessário situar as reformas educativas diante da nova organização do setor produtivo, provocada pela crise do capitalismo, do reordenamento do papel do Estado e a partir das reformas neoliberais implementadas.

No Brasil, com base nas orientações internacionais, ocorreu a Reforma do Estado brasileiro, que entre diversas medidas, teve como ação o ajuste da administração pública. Acompanhando o pacote de medidas, a reforma educativa implementada influenciou fortemente na administração da educação e, com isso, a gestão da educação foi reformulada e adequada aos novos parâmetros impostos.

Esse cenário é composto ainda por luta pela democratização da sociedade brasileira, que buscou, por meio de movimentos e lutas populares, a erradicação da Ditadura civil militar no país.

Todos esses aspectos contribuíram para a construção e reconstrução da história da gestão democrática no Brasil. Assim, tecemos nessa seção algumas considerações sobre o contexto mencionado acima a fim de se pontuar os fatos que marcaram a trajetória da gestão democrática brasileira.

3.1 O contexto das reformas a partir dos anos 1990

Profundas mudanças no campo econômico, sociocultural, ético-político, ideológico e teórico marcaram as últimas décadas do século XIX e o início do século XX, caracterizadas por uma “tríplice crise”: do capital, ético-política e teórica. Frigotto e Ciavatta (2003) destacam que, após uma fase de expansão,

o sistema capitalista entra em crise em suas taxas históricas de lucro e exploração, o que provoca um novo ciclo de acumulação mediante, sobretudo, a especulação do capital financeiro. Contudo, segundo Camini (2013), foi propagado pelos defensores da teoria neoliberal que não era o capitalismo que estava em crise e sim, o Estado.

Hofling (2001) ao refletir sobre Estado Capitalista resgata dois teóricos de posturas adversas, Claus Offe (1984,1991), de tradição marxista, e Milton Friedman (1977), de tradição neoliberal. A autora focalizou como estes defensores de ideologias antagônicas concebem a função do Estado.

Segundo Hofling (2001), Offe concebe o Estado como um “regulador das relações sociais a serviço da manutenção das relações capitalistas, e não especificamente a serviço dos interesses do capital” (2001, p.33). Podemos compreender que o Estado, nesta perspectiva, deve promover meios para que as relações estabelecidas no modo de produção capitalista sejam asseguradas, ou seja, deve assegurar o desenvolvimento do sistema capitalista via reprodução da força de trabalho. A política social, nesse contexto, como mecanismo desta função reguladora, ou seja, “o Estado capitalista moderno cuidaria não só de qualificar permanentemente a mão-de-obra para o mercado, como também, através de tal política e programas sociais, procuraria manter sob controle parcelas da população não inseridas no processo produtivo.” (HOFLING, 2001, p.33).

Na perspectiva neoliberal, utilizando os argumentos de Friedman (1977), Hofling (2001), expõe a função do Estado voltada essencialmente para a garantia dos direitos individuais. Resumidamente, esta visão defende: a não interferência do Estado na vida pública, especificamente, na esfera econômica, isto é, menos Estado e mais mercado; a propriedade privada como direito natural; o Estado como árbitro, e não como regulador, dos conflitos que possam surgir na sociedade civil; o Estado como promotor de condições para a competitividade individual e contratos privados; as políticas públicas sociais são entraves ao desenvolvimento, pois inibe a livre iniciativa, a concorrência privada e desequilibra o mercado que é o grande equalizador das relações na sociedade. Desta forma, percebemos o fortalecimento do mercado em detrimento ao Estado, ou melhor, o fortalecimento do mercado subsidiado pelo próprio Estado.

Portanto, apoiando-se na ideologia neoliberal, no contexto de crise do capitalismo e/ou do Estado, acirrou-se a crítica ao Estado do Bem-Estar Social, implantando pelo *keynesianismo*, na qual, a intensa intervenção do Estado foi vista como responsável pelo desequilíbrio nos processos econômicos. Duas causas foram apontadas como responsáveis para justificar a crise do Estado na perspectiva liberal: “a primeira deve-se a um excessivo gasto governamental gerado pela permanente necessidade de se legitimar, por meio do atendimento das demandas da população por políticas sociais, o que provocou a crise fiscal” (PERONI; ADRIÃO, 2005, p. 138); o segundo fator está “no papel desempenhado pelo Estado na esfera econômica, prática que atrapalhava o livre andamento do mercado.” (PERONI; ADRIÃO, 2005, p. 138).

No que se referem às políticas sociais, os liberais as consideram “[...] um dos maiores entraves a este mesmo desenvolvimento e responsáveis, em grande medida, pela crise que atravessa a sociedade.” (HOFLING, 2001, p.37). Além disso, afetaria o mercado, pois

A intervenção do Estado constituiria uma ameaça aos interesses e liberdades individuais, inibindo a livre iniciativa, a concorrência privada, e podendo bloquear os mecanismos que o próprio mercado é capaz de gerar com vistas a restabelecer o seu equilíbrio. Uma vez mais, o livre mercado é apontado pelos neoliberais como o grande equalizador das relações entre os indivíduos e das oportunidades na estrutura ocupacional da sociedade. (HOFLING, 2001, p.37)

Compreendendo que o Estado, entendido aqui como o “conjunto de instituições permanentes [...] que possibilitam a ação do governo” (HOFLING, 2001, p.31), tem o papel de implementar políticas sociais que busquem a redução das desigualdades produzidas especialmente pelas condições de exploração capitalista, e ainda que as teorias políticas liberais “concebem as funções do Estado essencialmente voltadas para a garantia dos direitos individuais, sem interferência nas esferas da vida pública e, especificamente, na esfera econômica da sociedade” (HOFLING, 2001, p.36), é possível entender como a instalação do Estado mínimo é essencial para a manutenção do projeto neoliberal, haja vista que um Estado interventor, com ações voltadas para os problemas sociais e coletivos contrariam e ameaçam a sustentação do mercado

competitivo, individualista e excludente, e a “ideia-força balizadora do ideário liberal é de que o setor público (o Estado) é responsável pela crise, pela ineficiência, pelo privilégio, e que o mercado e o privado são sinônimo de eficiência, qualidade e equidade.” (FRIGOTTO, 2010, p.79).

Portanto, havia necessidade de reordenar a função do Estado, e a reforma deste foi compreendida como “estratégia necessária para a superação da crise, por meio de redução de sua intervenção, especialmente, nas áreas sociais” (CAMINI, 2013, p. 68).

Sobre isso, acrescenta Martins:

Nos anos 90, no contexto das relações internacionais, constituído após o Consenso de Washington⁹, formou-se a ideia hegemônica de que o Estado – sobretudo nos países periféricos – deveria focar sua atuação nas relações exteriores e na regulamentação financeira, com base em critérios negociados diretamente com os organismos internacionais. A reforma nas suas estruturas e aparato de funcionamento consolidou-se nos anos 90, por meio de um processo de desregulamentação na economia, da privatização das empresas produtivas estatais, da abertura de mercados, da reforma dos sistemas de previdência social, saúde e educação, descentralizando-se seus serviços, sob a justificativa de otimizar seus recursos. (2001, p. 29).

Constatamos que a década de 1990 foi marcada por ações que buscaram ajustar à sociedade a reestruturação do capitalismo, “gestada sob o comando do capital financeiro” (MARONEZE; LARA, 2009, p.3282) e, para isto, o papel do Estado foi redefinido. Segundo Maroneze e Lara (2009), a institucionalização do Estado mínimo se estabeleceu, pois se legitimou o consenso sobre a ineficiência e ineficácia do Estado do Bem-Estar Social. Para isso, foram necessários estratégias e ajustes estruturais para se reconfigurar o papel estatal e, assim, propagar o Estado neoliberal.

⁹ Saviani (2013) observa que o Consenso de Washington surgiu a partir de uma reunião promovida em Washington, em 1989 por John Williamson, no International Institute for Economy, que objetivava discutir as reformas necessárias à América Latina. O Consenso tornou-se um conjunto de recomendações elaboradas durante a reunião sobre as reformas sugeridas pelos organismos internacionais e intelectuais que atuavam nos institutos de economia, que revelavam os rumos tomados pela política mundial após a ascensão de Margaret Thatcher, na Inglaterra e de Ronald Reagan, nos Estados Unidos. Referente à América Latina, o Consenso de Washington, recomendou um programa de rigoroso equilíbrio fiscal a ser conseguido por meio de reformas administrativas, trabalhistas e previdenciárias tendo como vetor um corte profundo nos gastos públicos; uma rígida política monetária visando a estabilização e a desregulação dos mercados tanto financeiro como do trabalho.

Neste cenário de aprofundamento das políticas neoliberais, a educação ganhou importância estratégica. Ao se solidificar o projeto neoliberal foram impostas reformas educativas que expressaram conteúdos e métodos com o intuito de cumprir esse objetivo (FRIGOTTO, 2008). Para a implementação das reformas e alcance dos objetivos propostos, a influência de organismos internacionais foram determinantes, pois impuseram diretrizes e ajustes nas políticas dos países e defenderam a bandeira da educação como instrumento para o desenvolvimento, considerando-a como o motor para a transformação social e crescimento dos países periféricos.

A América Latina foi uma localidade onde as reformas educacionais foram intensas. O Brasil compõe este quadro. Compreende-se que cada país, considerando sua realidade e seu contexto histórico, compartilharam convergências e divergências no que tange as reformas implantadas.

Cassassus (2001), Frigotto e Ciavatta (2003), e Shiroma, Moraes e Evangelista (2011) relacionam alguns marcos, expressos por meios de eventos e publicações, que contextualizam o cenário das reformas educativas ocorridas no final do século.

Os autores destacam que o primeiro evento a levar a educação como projeto mundial foi a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 março de 1990. O encontro foi organizado e financiado pela Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura), pelo UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), pelo PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento), pelo Banco Mundial e ainda, segundo Cassassus (2001) teve como um dos patrocinadores o BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento).

Na conferência participaram 155 países, agências internacionais, organizações não governamentais, associações profissionais, personalidades de destaque mundial na educação. Os governos presentes subscreveram a Declaração de Jomtien e afirmaram o compromisso em garantir uma educação básica de qualidade à crianças, jovens e adultos. Frigotto e Ciavatta destacam que “a Conferência de Jomtien apresentou uma ‘visão para o decênio de 1990’ e tinha como principal eixo a ideia da ‘satisfação das necessidades básicas de aprendizagem’”. (2003, p. 98).

Sobre a Conferência, Shiroma, Moraes e Evangelista refletem que muitos estudiosos a apontaram como o “reconhecimento oficial do fracasso dos compromissos anteriores” (2011, p. 48), pois os dados estatísticos apresentados no evento eram catastróficos, demonstrando centenas de milhões de crianças fora da escola e de adultos analfabetos no mundo. Contudo, as autoras resgatam que outros autores viram na Conferência um espaço de manifestação para se assegurar a educação básica para a população, colocando a educação no centro das atenções.

Não há como desconsiderar que esta conferência ocorreu em meio ao que Oliveira chama de “novo estágio do desenvolvimento do capitalismo” (2001, p.48). A educação foi colocada como eixo das reformas de Estado e suas transformações ocorreram a fim de adequá-la à nova ordem mundial. Assim, as decisões e compromissos, assumidos na Conferência convocada pelos principais organismos internacionais que emplacaram as reformas nos países periféricos, não estão descolados deste panorama, pois foram em direção ao fortalecimento da ordem atual e, conseqüentemente, subordinaram-se ao ideário econômico.

Cassassus (2002) chama a atenção para outro marco histórico que alicerçou as reformas educativas, a PROMEDLAC, uma reunião dos Ministros da Educação convocada pela Unesco, que objetivava analisar o desenvolvimento do Projeto Principal de Educação para a América Latina e o Caribe. A Quarta Reunião, ocorreu em Quito, em 1991. De acordo com o autor, a gestão foi um dos principais eixos da declaração ali emanada. Foi determinado que a gestão tradicional deveria ser transformada, a fim de torná-la instrumento capaz de levar a outra etapa de desenvolvimento da educação. Neste contexto, o novo modelo de gestão deveria facilitar:

- 1) a abertura do sistema, terminando com sua auto-referência para responder às demandas da sociedade;
- 2) o estabelecimento de novas alianças, abertura do sistema de participação e tomada de decisões a novos atores e novos aliados;
- 3) um vasto processo de descentralização, pondo fim ao centralismo histórico;
- 4) a passagem da ênfase na quantidade para a ênfase na qualidade. (CASSASSUS, 2002, p.12).

A reunião traz para a centralidade das discussões a gestão e apresenta aspectos centrais presentes nas reformas educativas, tais como: a participação da sociedade, alianças com setores não governamentais e descentralização. A gestão apareceu como caminho a ser reformulado, a fim de transformar a educação em um processo que atendesse as demandas atuais.

Como outro marco, Frigotto e Ciavatta (2003) e Shiroma, Moraes e Evangelista (2011), destacam o documento da CEPAL *Transformación productiva com equidad*, de 1990. Este documento alertava para a urgente necessidade de mudanças educacionais demandadas pela reestruturação produtiva. Portanto, “recomendava que os países da região investissem em reformas dos sistemas educativos para adequá-los a ofertar conhecimento e habilidades específicas requeridas pelo sistema produtivo” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 53).

Juntamente à UNESCO, a CEPAL publicou, em 1992, documento denominado: *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva com equidad*, expressando a vinculação educação, conhecimento e desenvolvimento nos países da América Latina e Caribe. Shiroma, Moraes e Evangelista (2011) explicam que o documento apresentava diretrizes para ações criadoras de condições educacionais de capacitação e incorporação do progresso científico e tecnológico, capazes de transformar as estruturas produtivas da região, objetivo que só seria alcançado mediante ampla reforma dos sistemas educacionais. Assim, a educação novamente é empunhada como instrumento para o desenvolvimento.

Um evento com primordial influência sobre as políticas educacionais de todo o planeta foi a elaboração do *Relatório Delors*. Produzido no período de 1990 a 1996 pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI e coordenado pelo francês *Jacques Delors*. No relatório foi apresentado um diagnóstico sobre o contexto planetário de interdependência e globalização, expondo os aspectos de progresso da época, mas também, os fenômenos de desigualdades sociais, como exclusão social e desemprego, que compunham o cenário, inclusive dos países ricos.

Três desafios são apresentados pelo relatório para o século XXI: “a) o ingresso de todos os países no campo da ciência e da tecnologia; b) adaptação das várias culturas e modernização das mentalidades à sociedade da informação; c) viver democraticamente, ou seja, viver em comunidade” (SHIROMA;MORAES;EVANGELISTA, 2011, p. 56).

Frigotto e Chaviatta colaboram enfatizando que

O Relatório faz recomendações de conciliação, consenso, cooperação, solidariedade para enfrentar as tensões da mundialização, a perda das referências e de raízes, as demandas de conhecimento científico-tecnológico, principalmente das tecnologias de informação. A educação seria o instrumento fundamental para desenvolver nos indivíduos a capacidade de responder a esses desafios, particularmente a educação média. (2003, p. 99).

Compreendendo o circuito de eventos e publicações que sinalizaram os caminhos das reformas educativas, em 1993, ocorre o PROMEDLAC V em Santiago, no Chile.

Shiroma, Moraes e Evangelista (2001) explicam que o evento novamente reitera o papel central da educação nas novas estratégias de desenvolvimento sustentável, tanto para o crescimento econômico quanto para a justiça e equidade social. E acrescentam, “a aquisição de conhecimento, a formação de habilidades técnicas fundamentais e a internalização de valores eram compreendidas como os estágios da superação da pobreza” (2001, p. 60).

Cassassus (2001) destaca que o objetivo da reunião foi criar, identificar e esboçar ações que possibilitassem melhorar a qualidade da aprendizagem. Como conclusões, foram elencados que eram necessários, em nível macro, a criação de sistemas nacionais de avaliação e desenvolvimento de programas de discriminação positiva; em nível micro, a atenção para a escola e seus processos.

Por fim, e não menos importante, um marco destacado por Frigotto e Ciavatta (2003) é o documento *Prioridades y estrategias para la educación*, publicado pelo Banco Mundial em 1995, que foi produzido a partir das

conclusões da Conferência de Jomtien, e serviria como diretrizes políticas para as décadas seguintes a 1990. O documento

Reitera os objetivos de eliminar o analfabetismo, aumentar a eficácia do ensino, melhorar o atendimento escolar e recomenda “a reforma do financiamento e da administração da educação, começando pela redefinição da função do governo e pela busca de novas fontes de recursos”, o estreitamento de laços da educação profissional com o setor produtivo e entre os setores público e privado na oferta de educação, a atenção aos resultados, a avaliação da aprendizagem, a descentralização da administração das políticas sociais. (FRIGOTTO; CHAVIATTA, 2003, p.99).

Os marcos destacados demonstram como as reformas educativas foram balizadas por documentos e eventos, nos quais, principalmente sob a égide dos organismos internacionais, direcionaram as políticas dos países. Foram prescritas diretrizes, pacotes de ajustes e ações que oficialmente apresentaram a melhoria da qualidade da educação como o bem maior. No entanto, temos clareza de que a melhoria da educação tão propagada, mesmo em alguns casos em que foram destacados problemas sociais oriundos do capitalismo, se apresentou como um mecanismo necessário para se atender as demandas da sociedade globalizada. A educação foi vista como instrumento para a superação da desigualdade social, e desconsiderou-se que as condições econômicas, provocadoras da exclusão e exploração daqueles que não tem acesso ao capital, são causadas por condicionantes históricos, políticos e sociais de maior grandeza.

Saviani (2003) reafirma que a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos, o que se evidencia pelo fato da ação intencional e necessária que o ser humano produz para garantir a sua existência, que ocorre por meio do trabalho, compreendendo que trabalho não é qualquer atividade, mas uma ação adequada a finalidades e que exige uma antecipação mental da finalidade dessa ação. Assim, “dizer, pois que a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos significa afirmar que ela é, ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho.” (SAVIANI, 2003, p. 12).

O autor demonstra o trabalho como a ação que garante a sobrevivência humana, condicionado pelo processo educativo, tendo em vista que a natureza

da educação advém da necessidade dos seres humanos se apropriarem dos saberes construídos, ou seja, do “conjunto da produção humana” (SAVIANI, 2003, p. 12) para proverem materialmente as suas condições de existência. Assim, “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto de homens.” (SAVIANI, 2003, p. 13).

Compreendendo a educação como um fenômeno próprio da natureza humana, questionamo-nos como a educação pode intervir numa sociedade marcada por um projeto que defende o individualismo e a competitividade? É factível que a educação não está alheia às condições econômicas impostas historicamente por aqueles que detém o poderio do capital. Lembrando que “as determinações do capital afetam cada âmbito particular com alguma influência na educação [...]. Estas estão estritamente integradas na totalidade dos processos sociais.” (MÉSZAROS, 2008, p.43). Desta feita, a educação, evidentemente está entrelaçada à hegemonia vigente.

Mészáros destaca:

[...] da maneira como estão as coisas hoje, a principal função da educação formal é agir como um cão de guarda ex-officio e autoritário para induzir um conformismo generalizado em determinados de internalização, de forma a subordiná-las às exigências da ordem estabelecida”. (2008, p. 55).

É certo que a educação, por si só, é incapaz de transformar e suplantar a hegemonia do capital; porém, sem ela não há possibilidade de emancipação humana. Sobre isso, Mészáros contribui dizendo

[...] a nossa tarefa educacional é, simultaneamente, a tarefa de uma transformação social, ampla e emancipadora. Nenhuma das duas pode ser posta à frente da outra. Elas são inseparáveis. A transformação social emancipadora radical requerida é inconcebível sem uma concreta e ativa contribuição da educação no seu sentido amplo [...] E vice-versa: a educação não pode funcionar suspensa no ar. Ela pode e deve ser articulada adequadamente e redefinida constantemente no seu inter-relacionamento dialético com as condições cambiantes e as necessidades da transformação social emancipadora e progressiva em curso. Ou ambas têm êxito e sustentam, ou fracassam juntas. (2008, p.77).

O contexto apresentado demonstra que as Reformas, mediante a crise do capitalismo - crise do Estado, buscaram ajustes no reordenamento da ação do Estado, requerendo entre outros aspectos, as reformas no campo educativo. Neste panorama a educação, vista como estandarte de luta para o desenvolvimento, obteve atenção dos governos, organismos internacionais, grandes empresas e renomados educadores.

O Brasil fez parte deste quadro e, atendendo às diretrizes impostas pelo cenário internacional, adotou políticas e medidas que viessem a adequar o país ao novo estágio de desenvolvimento da sociedade. Vários eixos de ação foram implementados nas reformas educativas, entre eles a gestão escolar teve destaque. Falar em reforma educativa, no Brasil, requer falar em gestão. As orientações externas recomendavam as mudanças nos sistemas de gestão da educação e, a partir deste momento, várias formulações indicavam características para um esboço de um novo modelo de gestão que, sem dúvida, antecederam e criaram algumas bases para o que se tem hoje como gestão democrática.

Essas referências serão abordadas no próximo item que apresentará a gestão na centralidade das políticas educacionais no âmbito das reformas educativas no Brasil, a partir dos anos 1990.

3.2 As reformas educativas no Brasil: a centralidade na gestão

A reforma educativa efetivada no Brasil, nos anos 1990, foi reflexo e consequência da reforma do Estado brasileiro que, em busca da modernização do país, implantou medidas de ajustes, especialmente ajuste fiscal, a fim de garantir o cumprimento da agenda necessária para a implantação do novo projeto de governo, sustentado no ideário neoliberal. Assim, a educação foi marcada por mudanças nos âmbitos político e econômico pelas quais o país estava passando que, por conseguinte, fazia parte de uma mudança em escala mundial, caracterizada pela reestruturação produtiva capitalista.

Contudo, para se compreender os acontecimentos concernentes às reformas no campo educacional brasileiro, é importante resgatar dois aspectos

inerentes a este período histórico: 1º) o cenário anterior, os anos 1980, que configurou o fim da Ditadura para um quadro de democratização do país; e 2º) a Reforma do Estado brasileiro que provocou e exigiu as alterações no campo educativo. Refletir sobre esses dois momentos é imprescindível para se entender como se compôs a gestão na centralidade das políticas educacionais.

Os anos da década de 1980 foram marcados notoriamente pela transição do regime da ditadura civil-militar para a democracia, porém essa transição não ocorreu ideologicamente de forma pacífica e nem sem interferências do cenário mundial. O aumento da dívida externa e as altas taxas de inflação foram fatos que marcaram o período e que teve como maior precursor os governantes militares.

Mesmo diante das baixas taxas de crescimento econômico, foram alcançadas, na primeira metade da década, importantes conquistas sociais, como: anistia política; fim das normas do AI-5; abolição da censura; libertação dos presos políticos; garantia do *habeas corpus*; reorganização do movimento sindical e de movimentos de massa; reestabelecimento do direito a greves; revogação do bipartidarismo e surgimento de novos partidos políticos; derrota do governo autoritário, nas eleições de 1982, nos principais estados do país. (SANTOS, 2010, p.48)

Um expressivo movimento do período foi a campanha “Diretas Já”, que buscava a implantação de eleições diretas para os cargos executivos majoritários. Segundo Minto (2010), esta mobilização uniu politicamente diversos setores da sociedade brasileira, contrapondo-se aos setores mais conservadores representados amplamente no Congresso Nacional.

Porém, as eleições não ocorreram como pensaram os movimentos em prol da redemocratização do país. De acordo com Minto,

A instauração da chamada Nova República aconteceu por meio de uma reorganização das forças políticas dominantes no país, num processo que manteve no poder as velhas classes políticas que haviam apoiado o regime ditatorial, sem atender efetivamente a reivindicação das classes populares. Foi uma “transição de continuidade”, pois não trazia mudanças substanciais para a sociedade brasileira no que se refere a superação da pobreza, da miséria e da falta de acesso à

educação. A rigor, a transição para a democracia foi, de muitos aspectos, uma ilusão.” (2010, p.179).

O panorama, destacado por Minto, refere-se a não aprovação da emenda que implantaria a eleição direta para a presidência da república e a realização de eleições indiretas, na qual foi eleito no colégio eleitoral Tancredo Neves¹⁰, que fazia parte de um grupo político que esteve presente no poder durante a ditadura. De acordo com Santos,

não ocorreu a ruptura com o clientelismo político, a expansão dos direitos de cidadania e a consolidação dos movimentos sociais. O que prevaleceu na transição autoritarismo–democracia foram os acordos políticos que deram a todo o processo de transição um caráter estritamente conservador, uma vez que se mantiveram no poder os grupos que lá já estavam, como o MDB e a Arena, e que se transformaram em PMDB e PDS, respectivamente, partidos que compunham a maioria das principais casas legislativas do País. (2010, p.49).

Minto chama a atenção para que, mesmo ante à frustração do pleito eleitoral, o clima gerado pelo fim da ditadura fortaleceu os movimentos sociais e muitas reivindicações floresceram, inclusive quanto à condução democrática do Estado e de suas políticas, isto é, maior controle público sobre o Estado, e mais atenção às muitas demandas sociais negligenciadas pela Ditadura. Neste contexto, é levantada a luta pela gestão democrática da educação, “tanto num sentido abrangente de gerenciamento da política educacional, como num sentido mais particular de gestão das unidades de ensino nos diversos níveis.” (MINTO, 2010, p. 179).

Frigotto (2003) destaca ainda que, nesta travessia da ditadura civil-militar para a redemocratização, o centro dos debates foi canalizado pelo processo constituinte e, em seguida, pela elaboração da nova Constituição (1988), que segundo o autor, absorveu teses do projeto de desenvolvimento “nacional-popular” e logrou ganhos significativos na afirmação de direitos econômicos, sociais e subjetivos.

¹⁰ Por motivo de falecimento, Tancredo Neves não assumiu o cargo de Presidente da República, que foi assumido em 1985 por José Sarney, encerrando oficialmente o período de Ditadura no Brasil.

A despeito desse período Saviani (2013) relembra que apesar do clima negativo gerado pelos baixos indicadores econômicos que levaram a intitular a década de 1980 como a “década perdida”, contrariamente, do ponto de vista da organização do campo educacional, foi uma das décadas mais fecundas da história brasileira. Isso se justifica pela criação de entidades acadêmicas - científicas como: Associação Nacional de Educação (ANDE), Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e o Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES) e também pela constituição de associações, depois transformadas em sindicatos, congregando em âmbito nacional professores de diferentes níveis de ensino, destacando-se a Confederação Nacional do Trabalhadores em Educação (CNTE), Confederação Nacional de Funcionários de Escolas Públicas (CONAFEP), a Federação Nacional de Supervisores Educacionais (FENASE) e Federação Nacional de Orientadores Educacionais (FENOE), Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior (ANDES), Federação das Associações de Servidores das Universidades Públicas (FASUBRA) e Central Única dos Trabalhadores (CUT).

Saviani reflete que “a despeito das ambiguidades, é forçoso reconhecer que a década de 1980 foi marcada por um vigoroso movimento organizativo-sindical envolvendo os professores dos três graus de ensino.” (2013, p. 404). Além disso, acrescenta:

A organização dos educadores na referida década pode, então, ser caracterizada por meio de dois vetores distintos: aquele caracterizados pela preocupação com o significado social e político da educação, do qual decorre a busca de uma escola pública de qualidade, aberta a toda população e voltada precipuamente para as necessidades da maioria, isto é, a classe trabalhadora; e outro marcado pela preocupação com o aspecto econômico-corporativo, portanto, de caráter reivindicativo, cuja expressão mais saliente é dada pelo fenômeno das greves que eclodiram a partir do final dos anos de 1970 e se repetiram em ritmo, frequência e duração crescentes ao longo da década de 1980. (2013, p. 404).

É neste cenário de contradições, conquistas e frustrações que chegam os anos 1990 no Brasil, confrontado de um lado pela herança da luta pela redemocratização do país e por outro, pela instalação de uma nova ordem, sustentada pela política neoliberal, base da reestruturação capitalista e da era

da globalização. Foi neste período que se efetivou a reordenação do Estado brasileiro, buscando a adequação do país às políticas internacionais.

No contexto brasileiro, coadunando com o pressuposto de que a crise estabelecida era decorrente da atuação do Estado, pois o Estado não tinha condições de abarcar com as ações necessárias para o desenvolvimento da sociedade e sua intervenção era prejudicial ao equilíbrio da economia, a Reforma do Estado teve sua consolidação no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, em 1994, que implantou medidas buscando modernizar o país, fortalecer sua economia e torná-lo competitivo no mercado internacional, ou seja, adequá-lo às exigências da economia mundial, ou como expressa Frigotto “tornar o Brasil seguro para o capital.” (2003, p. 105)

Assim, o país entrava na “onda neoliberal” (MELO; FALEIROS, 2005, p.177) e a reforma do Estado se tornou prioridade política do governo federal (MINTO, 2010, p. 184). A reforma foi coordenada pelo Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado (MARE), criado com o objetivo de “promover uma ampla reforma da aparelhagem estatal quanto a sua estrutura e funcionamento”, sob gestão de Luiz Carlos Bresser Pereira. (MELO; FALEIROS, 2005, p.177)

Melo e Faleiros (2005) abordam que algumas frentes compuseram o processo de reforma no Estado brasileiro. Entre as medidas, destacam-se três:

1) Renúncia à moeda nacional, em nome de uma paridade fictícia com o dólar, o que possibilitou o fim da inflação e o aumento do poder de compras das classes médias, porém, sem saber quais custos sociais foram necessários. Minto (2010) destaca que essa abdicação fez com que a moeda ficasse subordinada às variações dos mercados internacionais e o governo brasileiro perdesse o poder de intervenção da política monetária.

2) Os acordos da dívida externa que impuseram os passos do governo brasileiro para o pagamento de juros vultuosos para a rolagem da dívida. Sobre esse aspecto, Minto esclarece que esses acordos demonstram a subordinação ao capital financeiro internacional e a perda da autonomia nacional no que se refere ao controle dos gastos públicos, tendo em vista que os gastos estão controlados e preestabelecidos pelas agências financiadoras dos acordos (2010).

3) A privatização de bancos e empresas estatais, repassando parte do patrimônio público a iniciativa privada, sob a justificativa de redução do gasto público. Frigotto (2003) afirma que esta estratégia vai além das vendas das empresas apenas, representa o processo do Estado em se desfazer-se do patrimônio público, privatizando serviços que são direitos (saúde, educação, aposentadoria, lazer, transporte, etc.).

Neste debate, Torres contribui dizendo que

As políticas de privatização são importantes nas reformas orientadas a impulsionar o mercado, e portanto, constituem uma preferência de política do neoliberalismo. Por um lado, mediante privatização de empresas do setor público, reduz-se a pressão sobre o gasto fiscal. Por outro, a privatização constitui um instrumento muito apropriado para despolitizar as práticas regulatórias do Estado nas áreas de formação de políticas públicas.” (2010, p. 117).

Como podemos perceber, a privatização se constituiu como um mecanismo necessário para dar vida ao projeto neoliberal, tendo em vista que o repasse das empresas e serviços estatais para a iniciativa privada representa uma redução da atuação do Estado, sob o pressuposto de controle de seus gastos e ainda da melhoria da qualidade dos serviços mediante a competitividade e eficiência que estão presentes no livre mercado. Desta forma, a privatização “funcionaria como uma resposta para a crise fiscal, com o objetivo de racionalizar recursos e, tanto quanto possível, atribuir à sociedade tarefas de política social que, até então, eram da esfera do Estado.” (PERONI, 2003, p.18-19).

Frigotto (2003) destaca mais duas estratégias para os ajustes do Estado, as quais se complementam e articulam-se com a privatização: desregulamentação e a descentralização. A desregulamentação prevê a suspensão de todas as leis: normas, regulamentos, direitos adquiridos para não inibir as leis do tipo natural do mercado, ou seja, “o fulcro básico é de suprimir leis, definir bases de um Estado mínimo, funcional ao mercado.” (p. 106). A descentralização configurou-se como uma das estratégias mais utilizadas no âmbito das reformas, especialmente no âmbito da gestão escolar. Diversos programas foram implantados para este fim: o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), que transfere recursos financeiros do Governo

Federal para o Distrito Federal, estados e municípios, para a compra de alimentos destinados à merenda escolar; o Programa Nacional de Livros Didáticos (PNLD), que fornecia gratuitamente livros didáticos e dicionários de língua para alunos e professores de escolas públicas; o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) que destina-se à transferência de recursos financeiros direto para as escolas; Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), atualmente Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), com a finalidade de promover o financiamento da educação básica pública, abrangendo, além do ensino fundamental, a educação infantil e o ensino médio, bem como a modalidade de educação de jovens e adultos. (NOVAES; FIALHO, 2010)

Viriato (2004) problematiza destacando que no Brasil a descentralização defendida nos anos 1980, vista como meio para a democratização da educação, foi ressignificada no governo neoliberal dos anos 1990. A autora defende que o processo descentralizador significa “redistribuição do poder central, envolvendo necessariamente alterações nos núcleos de poder, que levam a uma maior distribuição do poder decisório até então centralizador em poucas mãos” (2004, p. 39), exigindo, portanto, a redefinição dos papéis das esferas governamentais federal, estadual e municipal. Contudo, afirma que, no processo implantado no Brasil, não há compartilhamento das responsabilidades. “O governo federal, historicamente, tem atuado mais como planejador, regulador e coordenador das políticas educacionais, sendo atribuído aos estados e municípios a execução dos serviços.” (VIRIATO, 2004, p. 40). Isso significa que o governo federal repassa as responsabilidades e ações para serem executadas pelos municípios e estados, no entanto, continua exercendo uma função controladora, pois a ele caber instituir as diretrizes da educação e avaliar a implantação das políticas demandadas aos estados e municípios. É importante lembrar a criação de vários mecanismos de controle, tendo a avaliação como chave-mestra, entre eles: Parâmetros Curriculares Nacionais; Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil, a educação básica e a educação superior; Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB; Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM e outros.

Neste sentido, Viriato (2004) explica que o ocorrido na reforma educacional brasileira foi um processo de desconcentração, e não descentralização, pois a descentralização requer alterações no núcleo de poder, o que de fato não aconteceu e a desconcentração leva “a execução para mais perto do lugar em que ocorre o ato educacional, assegurando, assim, os interesses do poder central, assegurando sua eficiência e eficácia” (p.47) e mais, desconcentrar significa “delegar determinadas funções à comunidade local, mantendo centralizadas as decisões sobre os aspectos financeiros, administrativos e pedagógicos.”(p.47). Portanto, é coerente dizer que a interpretação de descentralização está vinculada a uma concepção política da atuação do Estado, pois a descentralização na ótica de um Estado neoliberal vem com a perspectiva de repassar e, conseqüentemente, minimizar suas responsabilidades frente às políticas sociais e, neste caso, frente à educação.

Frigotto (2003) reflete que, nessa ótica, a descentralização e a autonomia significam a transferência aos agentes econômicos, sociais e educacionais da responsabilidade de disputar no mercado a venda de seus produtos ou serviços (Frigotto, 2003). Sendo que essa transferência não se configura como criação de canais de participação política, fica no âmbito da distribuição das responsabilidades, consolidando um mecanismo que vislumbrava otimizar os recursos do Estado.

Shiroma e Campos chamam a atenção para um aspecto importante no âmbito das reformas:

Outro aspecto observado em el contexto de las reformas es ala resgnificación de conceptos que historicamente orientaron el ideário del campo crítico em la educación, em especial, aquellos relacionados a la gestión democrática de la educación que, em el marco de las referencias liberales, son tomados como fundamentales para as nuevas estrategias gestionarias y cuyo objetivo es la performance de las escuelas. (SHIROMA e CAMPOS, 2006, p.223).

Essa situação também é levantada por Oliveira (2006), pois, segundo a autora, o Estado brasileiro foi pressionado pelos movimentos populares a democratizar a educação, abrangendo não só a questão do acesso ao ensino, mas a qualidade do mesmo. Contudo, o Estado atendeu de forma contraditória

essa demanda, pois ao mesmo tempo em que implanta medidas buscando dar respostas ao pleito das pressões populares, também implementa políticas de contenção de gastos publicados, permanecendo ainda no controle do processo de mudanças.

Estes eixos apresentam o desmonte de um Estado mais atuante, perpetrando a instalação de fato de um Estado mínimo no Brasil, haja vista que no regime militar já se tinha um Estado com ação reduzida, na qual demandas de cunho social eram negligenciadas. A expressão “o máximo de mercado e o mínimo de Estado” ganhou força e foi determinado que “a governança será alcançada e a reforma do Estado será bem sucedida quando o Estado se tornar mais forte embora menor.” (Bresser Pereira, p. 44, 1997).

Podemos ver que a Reforma do Estado brasileiro, promovida pelo Governo Fernando Henrique Cardoso, inspirada no Consenso de Washington, teve como eixo central a redefinição do papel do Estado, na qual as diretrizes estavam no Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (MARE). O Plano defendia que o Estado reduziria “[...] seu papel de executor ou prestador direto de serviços, mantendo-se, entretanto, no papel de regulador e provedor destes, principalmente, dos serviços sociais, como a educação e a saúde.”(BRASIL, 1995, p. 13).

Fica claro no documento que o papel do Estado de promotor e executor de ações, nos chamados serviços sociais, transformou-se em função reguladora, não cabendo exclusivamente e nem preferencialmente ao Estado. Esse aspecto caracteriza a delimitação da área de atuação do Estado que, de acordo com o Plano, deveria ser ajustado dentro de três grupos diferentes.

Viriato e Lima (2005) apresentam sucintamente o quadro de atuação do Estado frente a estes grupos estabelecidos pelo plano. No primeiro grupo, refere-se ao núcleo estratégico, que é de responsabilidade exclusiva do Estado, enquadram-se neste grupo os três poderes: Legislativo, Executivo e Judiciário, e os setores de atividades exclusivas do Estado, que compreendem o poder do Estado em regulamentar, fiscalizar e fomentar políticas sociais, abrangendo neste caso, atividades da Polícia, da Fazenda, da Receita Federal, da Segurança Pública e da Seguridade Social entre outros. No segundo grupo, são os serviços sociais e científicos, não exclusivos do Estado, que serão financiados ou

subsidiados pelo Estado. Compreende as áreas sociais (saúde e educação), culturais, de proteção ambiental e de pesquisa científica e tecnológica. Como o serviço neste grupo é autônomo, o controle deve ser feito pela sociedade civil e governo. O terceiro grupo refere-se à produção de bens e serviços para o mercado, abrange atividades realizadas pelo Estado por meio das empresas estatais.

É no segundo grupo, que abrange os serviços sociais e científicos não exclusivos do Estado, que se estabelece uma parceria entre Estado, que financia, e a sociedade civil, que executa, inserindo nas políticas a esfera “pública não estatal (CAMINI, 2013). Essa estratégia, apoia-se no conceito de “publicização” defendido por Bresser Pereira, como a

descentralização para o setor público não –estatal da execução de serviços que não envolvem o exercício do poder de Estado, mas devem ser subsidiados pelo Estado, como é o caso dos serviços de educação, saúde , cultura e pesquisa científica. (BRASIL, 1999)

Mediante o repasse à sociedade civil de responsabilidades antes mantidas e executadas pelo Estado, o setor público não-estatal é consolidado pelo Terceiro setor. Um setor que não compõe o governo, mas que pode receber seus recursos, e também não é o mercado, de quem também recebe recursos e sem dúvida age em seus interesses. Peroni e Silva (2013) assentam-se na conceituação de Ghon que classifica o Terceiro Setor como “um conjunto heterogêneo de entidades composto de organizações, associações comunitárias e filantrópicas ou caritativas, alguns tipos específicos de movimentos sociais, fundações, cooperativas [...]”(GHON 2000 apud PERONI; SILVA, 2013, p. 46)

Uma das entidades que compõe este grupo é o Instituto Ayrton Senna. O mesmo surgiu em meio a este cenário, representando fielmente este novo setor da reorganização da gestão do Estado brasileiro. O Instituto Ayrton Senna é uma instituição do Terceiro Setor que atua principalmente na educação pública em parcerias com as secretarias de educação e, nos é particularmente interessante por estar presente em Santarém, *locus* desta pesquisa, e exercer uma forte influência nos rumos da educação municipal santarena.

No que tange ainda a reforma da gestão pública, Bresser defendia que para o Estado ser eficiente e lograr êxito, seria necessário adequar o formato da administração pública a um modelo mais moderno, que atendesse a demanda do novo contexto tecnológico que permeava a sociedade naquele momento. Indicava, também, a ineficiência do modelo de gestão adotado, pois além do Estado ter uma sobrecarga de encargos – que poderiam ser divididos e melhor implementados pela sociedade civil – a administração pública estava descontextualizada, distante do propósito de modernizar o país.

[...] é preciso, agora, dar um salto adiante, no sentido de uma administração pública chamada de ‘gerencial’, baseada em, conceitos atuais de administração e eficiência, voltada para o controle dos resultados e descentralizada para poder chegar ao cidadão que, numa sociedade democrática, é quem dá legitimidade às instituições e que, portanto, se torna ‘cliente’ privilegiado dos serviços prestados pelo Estado. (BRESSER PEREIRA, 1995, p.9-10).

O discurso da administração gerencial propagou a necessidade de uma administração mais ágil e eficiente a partir de parâmetros da administração de empresas adequada à administração pública, pois “administração pública gerencial percebe o cidadão como pagador de impostos e como cliente dos serviços prestados pela administração.” (VIRIATO;LIMA, 2005, p. 208).

Com o objetivo de melhoria da prestação dos serviços públicos, e buscando uma administração enxuta e ao mesmo tempo flexível, o modelo de administração gerencial alterou o formato da administração pública brasileira, na qual foram adotados conceitos de eficiência, eficácia, produtividade, metas, resultados entre outros oriundos do cenário empresarial. Tudo sob a justificativa de que a inserção do perfil gerencial da administração pública produziria melhores resultados ao cidadão – cliente.

Lima, Prado e Shimamoto (2011) destacam que o modelo gerencial ou gerencialismo caracteriza-se “como aquele que concentra graus elevados de eficiência, eficácia e produtividade, primando por normativas de desconcentração da produção, financiamento e oferta de políticas sociais, e centralização de sua avaliação e controle.” (2011, p. 3). Portanto, é um modelo que atende perfeitamente ao ideário reformista de redução da atuação do Estado, pois é um modelo que ao ser aplicado reduz a ação do Estado na

execução das políticas sociais, ao mesmo tempo em que promove o financiamento, avaliação e o controle das políticas públicas dentro de indicadores quantitativos próprios da administração gerencial, não tirando do Estado seu caráter centralizador.

As principais características desse modelo de administração são apresentadas por Camini

[...] a descentralização política por meio da transferência de recursos e atribuições para os níveis políticos regionais e locais; a descentralização administrativa, por meio da delegação de autoridade aos administradores públicos, que se transformam em gerentes progressivamente autônomos; as organizações flexíveis no lugar de unitárias e monolíticas, nas quais ideias de multiplicidade, de competição administrativa e de conflito tenham lugar; a definição de objetivos a serem atingidos na forma de indicadores de desempenho, sempre que possível quantitativos [...]; o controle dos resultados a posteriori, em vez de controle rígido, passo a passo, dos processos administrativos; a administração voltada para o atendimento do cidadão em vez de autorreferida. (2013, p. 71-72).

Os pressupostos da administração gerencial, obviamente, foram transpostos para a reforma educacional, haja vista que “[...] a Reforma educacional da década de 1990 ocorreu concomitantemente às mudanças no âmbito político que radicalizaram a implantação de medidas neoliberais iniciada na ditadura militar dos anos de 1970 que institucionalizaram o Estado mínimo.” (KRAWCZYK, 2010, p.12). A reformulação da administração pública, em conformidade com o contexto de reestruturação do Estado alicerçado nas orientações neoliberais, incidiu sobre a gestão do sistema educacional a necessidade de ajuste na sua forma de gestão.

Lembramo-nos que, de acordo com o discurso neoliberal proferido principalmente pelos organismos multilaterais internacionais, a elevação da qualidade da educação repercutiria em desenvolvimento econômico para o país. Diante disso,

[...] para os gestores educacionais alinhados à visão neoliberal, fazia-se necessária a definição de um novo papel para a escola e de um novo modelo de gestão educacional, adequados às exigências das empresas e respaldados pela racionalidade e pela lógica do mercado. (CAMINI, 2013, p. 71).

Como era previsível e planejado, a reforma da educação, reflexo da reforma do Estado, promoveu ataques diretos às políticas públicas para o setor, obviamente amparados em pilares como a redução dos gastos públicos, a melhoria da qualidade (nesse caso, melhoria da gestão financeira das atividades educacionais), o aumento da produtividade do ensino e outros. (MINTO, 2010)

Para viabilizar esse objetivo, diversas teorias educacionais e concepções pedagógicas foram incorporadas as diretrizes da reforma, passando a adotar uma nova linguagem e novos conceitos, alguns apenas ressignificados, como os de autonomia, avaliação e descentralização, enquanto outros (como os de eficiência, produtividade, accountability, qualidade total), eram transplantados das áreas da economia e administração de negócios. (MINTO, 2010, p. 189).

Assim, a gestão da educação deveria se convencionar à administração de modelo gerencial, já que esta responderia aos anseios de superação da ineficácia da administração burocrática. Isto significa que a reformulação da política de gestão da educação pública era imprescindível para elevar a qualidade da educação e, conseqüentemente, ajudar o país a crescer economicamente.

Krawczyk (2010) observa que, visando reverter o precário atendimento do ensino fundamental e médio e as altas taxas de reprovação e evasão escolar, a reforma no Brasil iniciou-se na segunda metade da década de 1990, e consolidou uma nova forma de gestão da educação e da escola. A reestruturação da gestão da educação aparece como estratégia de superação da crise estabelecida, pois os problemas eram vistos como questões de natureza econômica, de ordem administrativa, ou seja, as redes públicas eram ineficientes, pois não conseguiam administrar suas instituições com os recursos que possuíam (OLIVEIRA, 2006). Novamente a administração pública é destacada como empecilho para o desenvolvimento da educação, portanto, deveria ser revista e adequada à nova ordem estabelecida, ou seja, ajustar-se ao formato gerencial.

Diante disso, a alternativa defendida era a adaptação das teorias e práticas administrativas dos setores empresariais ao contexto educacional, e, assim, a gestão das instituições escolares, por meio de diversas medidas,

passou a ser marcada por um conjunto de ações baseadas em estratégias nas quais a melhoria da educação equivaleria à elevação dos índices de rendimento medidos, em sua grande maioria, por sistemas de avaliação coordenados pelo Estado.

A organização da escola foi-se adaptando-se à flexibilização, à criatividade, à racionalidade, ao reflexo e impacto da empresa, adequando como pôde, dependendo do grau de participação e de organização da comunidade aos princípios mercadológicos do neoliberalismo. (LIMA, A. 2004, p. 26).

Para isso, foi propugnada ainda a capacitação de dirigentes como ação necessária para garantir as competências gerenciais necessárias para promover de forma eficiente a integração das equipes de trabalho em vistas a determinados objetivos. (AGUIAR, 2001). Com isso, o Ministério pretendia “apoiar o desenvolvimento de projetos que propiciassem o desenvolvimento dessas habilidades, especialmente aquelas que objetivavam a instrumentalização de diretores para gerir escolas de forma mais autônoma.” (AGUIAR, 2001, p. 196). Com as exigências determinadas pela nova política, a concepção tecnicista volta com uma nova roupagem dentro das reformas em curso. (FREITAS, 2002, p.144).

Lima, Prado e Shinamoto (2011) refletem que, “apesar dos discursos democratizantes, vivencia-se a organização escolar conciliadora, de moldes gerenciais, que em nada se aproximam dos princípios de uma escola verdadeiramente democrática.” (2011, p. 8). Neste sentido, apresenta-se a contradição vivenciada após a década de 1980, marcada pela luta de democratização do país e que, em seguida, sofreu ofensivas aos ideais proclamados, tendo em vista a implantação de uma política neoliberal, subordinada e controlada por agências estrangeiras, na qual o mercado é o principal regulador dos processos da sociedade. Como diz Frigotto, “passamos assim, no campo da educação no Brasil, as leis do arbítrio da ditadura civil-militar para a ditadura da ideologia do mercado.” (2003, p. 107).

Podemos ver o quanto a gestão escolar está historicamente vinculada ao contexto econômico e social, permeada por modelos e padrões instituídos e subordinados ao mercado. Sem dúvida, esses aspectos se fazem presentes no

cotidiano da escola, haja vista a instituição escolar ser colocada, atualmente, como núcleo das políticas, e a ela ser repassada a responsabilidade pelo seu êxito ou seu fracasso, criando um campo de disputa e competitividade, implantando a lógica do mercado na educação e, obviamente, atendendo ao ideário econômico capitalista. Assim, deslocar a culpa pelo fracasso educacional para a escola é, no mínimo, desconsiderar a história de uma sociedade marcada pelas desigualdades e mazelas oriundas de um processo de exploração e acumulação de capital.

3.3 Gestão democrática: velhos pressupostos, velhos desafios

Antes de discorrermos sobre a trajetória da gestão democrática no contexto brasileiro, destacamos alguns conceitos, tendo em vista que ao longo da história os termos gestão e democracia foram utilizados de diversas maneiras para diferentes propósitos.

Paro utiliza o conceito de administração ou de gestão – toma-as como sinônimas – como mediação para a realização de fins, ou seja, “administração é a utilização racional de recursos para a realização de fins determinados.” (PARO, 2010a, p. 25).

Ferreira salienta que gestão é administração, “é tomada de decisão, é organização, é direção. Relaciona-se com a atividade de impulsionar uma organização a atingir seus objetivos, cumprir sua função, desempenhar seu papel.” (2001, p. 306). Além disso, a gestão da educação se destina à promoção humana, responsável por garantir a qualidade da formação humana dos cidadãos, baseada em princípios comprometidos com a construção de um mundo mais humano e justo para todos que nele habitam.

Mediante as considerações dos autores, é apropriado afirmarmos que a gestão é um espaço no qual se organizam ações para se atingir determinados objetivos, e isso se aplica ao campo educativo com toda a complexidade e relevância que o meio expressa. Pensar e desenvolver ações que busquem a formação do cidadão por meio de processos democráticos é um caminho

conflituoso, em constante mudança, haja vista as transformações na sociedade contemporânea.

Resgatamos que a própria democracia é fruto de uma trajetória histórica marcada por conflitos, contradições e ressignificações. Bobbio (2000) entende democracia como um formato de governo contraposto a todas as formas de governos autocráticos, ou seja, contrária ao poder centralizado em uma única pessoa ou em um pequeno grupo; caracterizada por “um conjunto de regras (primárias ou fundamentais) que estabelecem quem está autorizado a tomar as decisões coletivas e com quais procedimentos.” (p. 30). Defende ainda que todo grupo social deve tomar decisões para todos os membros do grupo, visando à própria sobrevivência. Porém, como as decisões do grupo são tomadas por indivíduos, é necessário o estabelecimento de regras – quais indivíduos são autorizados a decidir pelo grupo e à base de quais procedimentos - para a decisão ser aceita como decisão coletiva.

Entretanto, Bobbio revela a democracia como um regime que vai além dos meios, dizendo que “podemos definir a democracia, não mais como relação aos meios, mas relativamente ao fim, como o regime que visa realizar, tanto quanto o possível, a igualdade entre os homens.” (2010, p. 38).

Compreendendo a democracia como ideia de igualdade, a gestão democrática é uma forma de favorecer, no ambiente escolar, um espaço de formação do indivíduo para a democracia.

A institucionalização da gestão democrática no Brasil foi marcada por um período de mudanças econômicas, lutas populares e reformas. Todo este cenário revelou novos marcos, conquistas e contradições.

Como já foi demonstrado anteriormente, os anos 1980 representaram a abertura política do Brasil, ocorrendo a transição da ditadura civil-militar para o Estado democrático. Por meio de movimentos populares, organizações partidárias, sindicais, acadêmicas e outras, a discussão e luta pela democratização do país ganhou força e pressionou o fim do extenso período de ditadura.

A história da Gestão Democrática sofreu influência desse contexto, pois, no campo educacional, a democratização da escola representou o acesso à escola e à participação na tomada de decisões sobre o futuro da escola.

[...] o clima gerado pela perspectiva do fim da Ditadura reacendeu os movimentos sociais e, com eles, inúmeras reivindicações sociais, inclusive quanto à condução democrática do Estado e de suas políticas. Isso se expressava especialmente pela reivindicação de maior controle público sobre o Estado e de mais atenção para com muitas das demandas sociais negligenciadas pela Ditadura. Dentre estas, merece destaque a luta pela gestão democrática da educação, tanto num sentido abrangente de gerenciamento da política educacional, como num sentido mais particular de gestão das unidades de ensino nos diversos níveis. (MINTO, 2010, p.179).

Portanto, a gestão democrática foi um dos pontos que compôs a pauta de democratização da sociedade brasileira, ou seja, “o debate era alimentado pelos movimentos mais amplos de democratização do Estado e da sociedade civil.” (BASTOS, p. 17, 2001)

Reiterando a ideia de Saviani, a qual destaca que, no âmbito da reflexão sobre a educação, a década de 1980 não foi perdida, Minto (2010) corrobora dizendo que, com as discussões e os embates, a dimensão política da educação se fez mais clara, de modo que a gestão/administração escolar e sua democratização ganhou campo nesses espaços de discussões. Destaca também que referente à administração escolar, as principais reivindicações destacavam a democratização dos instrumentos de gestão, destacando-se:

1. Descentralização administrativa e pedagógica;
2. Gestão participativa na educação;
3. Eleições diretas (com voto secreto) para dirigentes de instituições de ensino;
4. Constituição de comissões municipais e estaduais de educação autônomas e amplamente compostas para acompanhamento e atuação nas políticas educativas;
5. Supressão do Conselho Federal de Educação, de cunho marcadamente privatista;
6. Instituição de colegiados escolares, eleitos pela comunidade, com o intuito de frear arbitrariedades perpetradas pela administração do sistema e da escola. (MINTO, 2010, p. 181).

Nessa efervescência de pensamentos, Bastos (2001) complementa e reitera que as temáticas que mais foram objetos de debate no campo da gestão democrática foram: as eleições diretas para dirigentes escolares, autonomia da gestão administrativa e pedagógica da escola, a participação das entidades nas

políticas públicas de educação, mais verbas para a educação e a democracia na sociedade e na escola.

Consolidando a luta pela democratização da educação, a Constituição Federal, de 1988, estabeleceu como um de seus princípios a gestão democrática. Mesmo com pontos omissos e contraditórios, a institucionalização da Gestão Democrática como princípio constitucional representou uma conquista para o movimento que buscava a democratização da educação, que refletia tanto o acesso de todos à educação quanto a participação dos cidadãos nos processos decisórios da educação.

O inédito princípio da gestão democrática da educação é uma importante conquista da Constituição de 1988, ainda que seja difícil avaliar o quanto representou na prática da gestão escolar por todo o país. No processo constituinte este foi um tema polêmico, que opôs duas posições principais: a primeira, defendida pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, afirmava o princípio da gestão democrática com a participação de toda a comunidade escolar (funcionários, docentes, e estudantes); a segunda, encabeçada pelos privatistas, tentou limitar de diversos modos essa participação, tanto na forma de composição de seus membros quanto na qualidade de sua intervenção efetiva. No texto final, a Constituição foi duplamente restritiva: excluiu o setor privado da necessidade de se adequar ao referido princípio e também postergou para legislação complementar a definição do que seria a *gestão democrática*. (MINTO, 2010, p.182).

Compreendemos, desta forma, que o estabelecimento de um princípio democrático é um processo conflituoso e inacabado, pois lida com diferentes frentes e, conseqüentemente, diferentes objetivos. Essa dualidade apresentada por Minto, referente à introdução polêmica do princípio da gestão democrática no texto constitucional, representa o que Bastos (2001) observa como dois grupos que defendem propostas antagônicas de educação. Um grupo voltado à construção da cidadania – civil democrático e outro, a serviço do mercado globalizado – produtivista.

Esses grupos se traduzem inclusive na produção do conhecimento sobre política e governo da educação, pois, segundo Sander (2005), é possível ver essas duas vertentes presentes na produção do conhecimento da área e descreve: o enfoque produtivo possui natureza comercial, está interligado às

instituições neoprofissionalizantes e competitivas, voltadas para a força do mercado, influenciadas pelo pensamento neoliberal dos centros de poder econômico nacional e internacional; o enfoque democrático é de natureza participativa, apresenta uma preocupação com a formação política e cultural da cidadania, é fruto de uma construção histórica que se insere movimentos sociais de reconstrução das instituições democráticas.

Portanto, as expressões “democratização da escola” e/ou “gestão democrática”, intensivamente alardeada nas últimas décadas, trazem consigo concepções, objetos e instrumentos adversos. Nos anos 1990, em meio aos resquícios do período de governo militar e a ascensão de um projeto produtivo neoliberal, estes aspectos imprimiram um novo olhar à gestão da educação.

O Brasil, nos anos 1990, foi marcado pela Reforma do Estado, que entre seus ajustes, teve na reforma da gestão pública um de seus pontos expoentes. Esta transformação, com seus condicionantes históricos, econômicos e sociais, está inserida no contexto de uma sociedade capitalista, na qual a reformulação do papel do Estado, ou melhor, a retirada da ação do Estado na promoção de políticas públicas sociais é um de seus pilares. Assim, a democratização da escola está permeada por esses aspectos e, não sem interesse, sofrem influências diretas. A gestão democrática passa a fazer parte não apenas dos discursos e reivindicações dos movimentos populares, mas também da nova organização da gestão da educação.

As reformas, como apresentadas inicialmente, efetivaram novos marcos no modelo da administração pública, articulando e desenvolvendo a administração nos moldes gerenciais. “As organizações e a administração públicas são percebidas como meramente instrumentais, devendo passar a ser subordinadas a critérios de produtividade, de eficácia e de eficiência, semelhantes aos das organizações econômicas.” (LIMA, L. 2008, p. 122). Este enfoque da administração gerencial, que prima por conceitos advindos do setor empresarial, aportou na educação, transportando modernos conceitos e reconceitualizando outros.

Hora destaca que

Contraditoriamente ao significado do princípio de gestão democrática, o governo federal operou formas autoritárias de gestão da educação, utilizando-se de decretos do Executivo, de

mecanismos transformistas junto aos governos estaduais, ao Congresso Nacional, aos escalões superiores da burocracia na aparelhagem estatal, junto à intelectualidade e às lideranças sindicais na sociedade civil. (2010, p. 67).

Desta forma, ao passo que era postulado a ampliação da gestão democrática na educação, o governo centralizava processos decisórios e continuava majoritariamente com o poder da decisão em seu domínio.

Há que se resgatar que o processo de reforma na sociedade brasileira é fruto da reestruturação mundial do capitalismo, na qual a mudança na força de produção requer alteração na forma de atuação da escola. A educação, neste cenário, é alçada à bandeira de desenvolvimento do país e, por conseguinte, a escola é o espaço onde a formação para esta nova era deve ser revitalizada, por meio, principalmente, da reorganização da administração escolar.

Lima (2008) observa que a escola da atualidade é uma “empresa”, uma “empresa educativa”, como é declarado nos documentos da Unesco. Portanto, é necessário geri-la como tal. Tendo a modernização como ordem, o novo discurso e as novas políticas trazem como palavras-chave “empresa”, “capacidade”, “competência”, pois “é essencial o crescimento do sistema como menores despesas, aumentar qualidade [...] com menores investimentos, é imperioso aumentar a produtividade, quantificar os recursos e os resultados obtidos, aferir a qualidade.” (LIMA, L. p. 126, 2008).

Neste sentido, a gestão democrática compõe um panorama complexo, pois tem origens em movimentos populares, é reivindicada e aclamada na Constituição Federal, mas, em contrapartida, recebe determinações de uma ideologia que transforma a educação em serviço, que é recomendada por agentes internacionais que determinam os critérios e índices de qualidade da educação e como devem ser inferidos e controlados, em suma, determinam como “racionalizar e otimizar, garantir a eficácia e a eficiência.” (LIMA, L. p. 126, 2008).

Referente ao governo brasileiro, em especial o período Fernando Henrique Cardoso, Hora (2010) argumenta que o mesmo enviou a concepção de Gestão Democrática, pois a gestão propugnada visava tão somente à elevação dos padrões de eficiência e autonomia financeira, organizacional e

pedagógica da instituição escolar; envolvendo a eleição de dirigentes pela comunidade, a criação de conselhos com a participação da comunidade interna e externa da escola para a definição de metas e criação de caixas escolares para gerenciamento dos recursos financeiros.

Krawczyk (2005) deixa claro essa questão quando alerta que os temas da gestão e da descentralização deixam de ser expressão da comunidade educativa por uma maior autonomia escolar. A democratização das relações institucionais é apropriada pelos organismos centrais, com o fim de definir os objetivos, caminhos e resultados da educação pública.

Lima, L. menciona,

É neste quadro que se opera uma recontextualização e uma reconceptualização de termos como, por exemplo, autonomia, descentralização, participação, agora tendencialmente despojados de sentido político. A *autonomia* (mitigada) é instrumento fundamental de construção de um *espírito* e de uma *cultura* de organização-empresa; a *descentralização* é congruente com a “ordem espontânea” do mercado, respeitadora da liberdade individual e garante a eficiência econômica; a *participação* é essencialmente uma técnica de gestão, um fator de coesão e de consenso. (2008, p.120).

Esse distanciamento conceitual da essência das lutas pela democratização da educação também é refletido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394 de 20/12/1996, que reiterou o princípio da gestão democrática já expresso na Constituição Federal de 1988. A referida lei expressa o seguinte:

Art. 3º - O ensino será ministrado com bases nos seguintes princípios:

[...]

VIII – gestão democrática do ensino público na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino.

[...]

Art. 14 – Os sistemas de ensino definirão a normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:
I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico na escola;

II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes

[...] (BRASIL, 1997).

Paro (2001), ao fazer uma análise do princípio da gestão democrática na LDB, aponta como um “absurdo”, a LDB, assim como a Constituição Federal, restringir a Gestão Democrática ao ensino público, deixando implícito que a iniciativa privada possa conduzir seu ensino sem considerar os princípios democráticos. Destaca o quanto a lei é minimalista, não contém normas bem definidas, pois repassa aos sistemas de ensino a responsabilidade da definição de mais normas para a gestão democrática, o que é uma contradição, sendo esta a lei que estabelece as diretrizes e bases da educação do país.

O autor aponta ainda que o Art. 14 “é de uma pobreza sem par”, pois regulamenta o que é óbvio – a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola – e o que já ocorre na maioria das escolas públicas do país - a participação da comunidade escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes – embora não estabeleça o caráter que deva orientar a ação desses conselhos.

Por fim, Paro reflete que a LDB não avançou em importantes aspectos da gestão escolar, como a reestruturação do poder e da autoridade no interior da escola e ainda, deixou a encargo dos Estados e municípios a decisão sobre importantes aspectos da gestão escolar, como a escolha de dirigentes escolares.

Fica claro o quanto a essência da concepção de gestão democrática, antes preocupada com a participação efetiva dos cidadãos nos processos decisórios e com o desmanche de uma estrutura de poder autoritária, passou a ser utilizada como manobra para a consolidação de um projeto que visa à centralização das principais decisões nas mãos de um determinado grupo e para o repasse às instituições escolares da responsabilidade da execução e gerência das ações sob a égide da avaliação de resultados. Sobre isso, Lima diz: “o que temos concretamente não tem sido uma prática emancipatória, mas uma centralização de decisões substantivas, enquanto o supérfluo fica para ser ‘decidido’ pelo que aprendemos chamar de comunidade.” (LIMA, A. p. 45, 2013).

A qualidade do ensino neste processo é mais um termo descaracterizado, pois, na vertente neoliberal, a qualidade preza pelo resultado (LIMA, A. 2004), é medida por meio de índices quantitativos, taxas e ainda, o quanto a escola foi capaz de “buscar parcerias” para auxiliar nas dificuldades encontradas,

contribuindo, desta forma, no propósito de redução das responsabilidades do Estado para com a educação.

Contudo, compreendendo a gestão democrática dentro de uma visão emancipadora, Dourado a define como

um processo de aprendizado e de luta política que não circunscreve aos limites da prática educativa, mas vislumbra, nas especificidades dessa prática social e de sua relativa autonomia, a possibilidade de criação de canais de efetiva participação e de aprendizado do “jogo” democrático e, conseqüentemente, do repensar das estruturas de poder autoritário que permeiam as relações sociais e, no seio dessas, as práticas educativas. (2011, p. 96).

Isto traz à tona que a luta pela democratização da escola perpassa por uma democratização mais ampla, que essa luta vai além da prática educativa e que, mesmo dentro de um cenário marcado pela desigualdade e hierarquização dos poderes, é necessário buscar e construir os canais de participação. É certo que a escola, por si só, não tem condições de reverter a prática autoritária que persistem nas demais relações sociais, porém, ela é um espaço no qual o acesso aos saberes produzidos historicamente pela humanidade pode dar àqueles que estão marginalizados a possibilidade de formarem-se cidadãos democráticos. A escola, organizada democraticamente por meio da participação de todos os setores, deve ser um “núcleo pressão” (PARO, 2008) junto ao Estado, buscando e forçando o estabelecimento das vias necessárias para o processo democrático.

Hora destaca elementos fundamentais para a concretude da democratização da escola: a participação de todos os componentes da comunidade escolar nos processos decisórios e a existência de um amplo processo de informação no qual todos tenham conhecimento do que acontece nas relações internas e externas da instituição. Acrescenta ainda que, para a escola ser seja verdadeiramente democrática, é necessário:

1. A criação de estruturas e processos democráticos pelos quais a vida escolar realiza-se, representada pela participação geral nas questões administrativas e políticas, pelo planejamento cooperativo na escola e na sala de aula, pelo atendimento a preocupações, expectativas e interesses coletivos e pela posição firme contra o racismo, a injustiça, o poder centralizado,

a pobreza e a quaisquer formas de exclusão e desigualdade presentes na escola e na sociedade.

2. O desenvolvimento de um currículo que ofereça experiências democráticas aos estudantes, cujas características estejam na multiplicidade das informações; no direito de se expressar e de se fazer ouvir na construção social do conhecimento; na formação de leitores críticos da realidade; no processo criativo da ampliação dos valores democráticos e experiências de aprendizagem organizado em torno da problematização e do questionamento. (2010, p. 50).

No que se refere aos elementos imprescindíveis para a construção de uma gestão democrática, Lima também contribui afirmando que existem três elementos básicos: a participação, a descentralização e a autonomia. Sintetiza observando que só é possível a Gestão Democrática quando o poder está descentralizado e, obviamente, quando há sujeitos participativos no processo e que, ao atuarem no processo decisório, contribuem para “consolidar o movimento histórico necessário para tornar as instituições democráticas e, assim, fazer a democracia avançar.” (LIMA, A.2013, p.28).

Os autores, ao salientarem os elementos para a Gestão Democrática na escola, não a vislumbram unicamente como instrumento de gestão, mas com maior amplitude, como o exercício de formação do cidadão democrático que transcende o espaço da escola e o remete à sociedade. Desta forma, a gestão democrática constrói coletivamente, por meio da participação, a cidadania da escola, e de todos que dela participam, possibilitando o aprendizado e o desenvolvimento de uma consciência de participação mais ampla no mundo. (FERREIRA, 2001)

A escola deve combater as forças hierarquizantes que historicamente instalaram-se em seu interior, deve proporcionar espaço para aprendizagem da democracia, pois,

se a verdadeira democracia caracteriza-se, dentre outras coisas, pela participação ativa dos cidadãos na vida pública, considerados não apenas como “titulares de direito”, mas também como “criadores de novos direitos”, é preciso que a educação se preocupe com dotá-los das capacidades culturais exigidas para exercer essas atribuições, justificando-se, portanto, a necessidade de a escola pública cuidar, de modo planejado e não apenas difuso, de uma autêntica formação do democrata. (PARO, 2007, p. 25).

E ainda,

A escola, na qualidade de organização social de formação, pretende ser espaço onde todos aprendem a democracia, vivendo seus valores em um exercício permanente, construída por pequenas conquistas diárias, na vida da coletividade, para alcançar grandes conquistas. A participação da comunidade nas decisões mais simples da escola é tão importante quanto sua participação em decisões mais complexas que envolvem políticas educacionais ainda definidas apenas pelos órgãos federais, estaduais e municipais. (HORA, 2010, p.53).

Novamente, a escola aparece como um espaço de participação e contestação à ordem estabelecida. É considerada um ambiente de disputa, conflito, reprodução, mas também de transformação. Não cabe, meramente responsabilizar ou repassar à instituição escolar a consolidação de uma gestão democrática de caráter político e emancipador, já que a escola está inserida em um contexto de reafirmação das desigualdades sociais. Contudo, a luta pela Gestão Democrática vai além de uma batalha interna da escola, ela consagra-se pela luta da democratização da sociedade. A escola, como instituição formadora, não pode furtar-se da obrigação de inserir em sua prática cotidiana o exercício democrático, proporcionado aos indivíduos muitas vezes o primeiro e talvez o único espaço no qual eles podem exercer essa vivência.

Diante disso, “[...] o novo sentido da gestão democrática da educação é o de humanizar a formação nesta cultura globalizada, dirigida virtualmente, pelo capitalismo [...]” (FERREIRA, 2004, p. 1242) e, “[...] mais do que nunca se faz necessário ressignificar a gestão da educação a partir de outra base ética, que permita fazer frente aos desafios constantes da cultura globalizada [...]” (FERREIRA, 2004, p.1231).

A gestão das escolas, atualmente, não tem como desconsiderar as transformações oriundas do neoliberalismo, mas deve tentar proporcionar uma formação voltada para a cidadania, dando instrumentos de reflexão sobre os processos vivenciados cotidianamente.

A gestão democrática não pode aparecer como a panaceia para os males da educação, é um risco e uma ingenuidade creditar à Gestão Escolar as responsabilidades pelos problemas enfrentados no campo educacional. Corre-

se o perigo de novamente reforçar e buscar nas estratégias puramente administrativas na solução para as dificuldades encontradas. Cabe a todos lutar, ir ao campo das disputas, “estabelecer um pacto coletivo, de escolhas coletivas, onde cada um de nós é sujeito da história e responsável por ele, portanto, [...] responsável pela educação e pela escola, pela emancipação dos sujeitos e transformação da sociedade.” (LIMA, A. p.46, 2013)

Compreendendo a gestão democrática como espaço de articulação de todos os sujeitos integrantes da escola, será abordada, em seguida, a participação da coordenação pedagógica neste processo, com destaque a sua trajetória e a sua contribuição na reflexão e efetivação da gestão democrática no ambiente escolar e, ainda, o debate sobre os elementos necessários à concretização da gestão democrática.

4 A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E SUAS MÚLTIPLAS ATRIBUIÇÕES: CONTRIBUIÇÕES PARA UMA ESCOLA DEMOCRÁTICA

Esta seção discute o papel do coordenador pedagógico no cotidiano escolar frente à efetivação da gestão democrática na escola. Entendemos que a gestão democrática articula a participação política e crítica de todos os integrantes da escola. Portanto, a ação da coordenação pedagógica é essencial nesse processo.

A trajetória histórica da coordenação pedagógica apresenta pontos relevantes no tocante à construção desse exercício profissional, pois, assim como qualquer fenômeno ou fato social, a educação, a escola e, conseqüentemente, a coordenação pedagógica estão intrinsecamente ligadas e influenciadas pelo contexto vivido pela sociedade. Demonstra ainda a natureza das suas atribuições e as ideologias presentes ao longo de sua evolução.

Assim, apresentaremos uma síntese da evolução histórica da coordenação pedagógica, essencialmente no cenário brasileiro, suas atribuições e como isso se reflete na construção da gestão democrática na escola.

4.1 O movimento histórico da coordenação pedagógica

Ao se retomar a caminhada histórica da coordenação ou supervisão, Saviani (2010) relata que nas comunidades primitivas a função supervisora já se apresentava mesmo sem se ter uma educação em sentido estrito, pois, mesmo a educação ocorrendo de forma difusa e espontânea, coincidindo com a própria vida, os adultos, por meio de uma vigilância discreta, protegiam e orientavam as crianças pelo exemplo e pelas palavras, ou seja, havia uma postura supervisora na ação educativa.

A partir disso, podemos dizer que, mesmo havendo uma educação espontânea, na qual a ação educativa se dava na própria convivência humana, sem mecanismos sistematizados, a orientação, o cuidado e os exemplos dos adultos para as gerações mais novas, apresentavam-se como ações supervisoras e mesmo de forma não intencional, buscavam garantir a sobrevivência dos grupos por meio dessas ações.

Saviani (2010) acrescenta ainda que a ideia de supervisão também se fez presente na sociedade Antiga e na Idade Média. Porém, mesmo após surgir uma educação caracterizada pela escola, a ação supervisora ainda não aparece em sentido estrito, haja vista a estrutura da escola, via de regra, constituir-se de uma estrutura simples, limitada à relação do mestre com seus discípulos.

[..] a constatação acima não significa que não se fazia presente, nesse contexto, a função supervisora. Ao contrário. E sua presença, diferentemente do que ocorria nas comunidades primitivas, vai assumir claramente a forma de controle, de conformação, de fiscalização e, mesmo, de coerção expressa nas punições e castigos físicos. (SAVIANI, 2010, p. 16).

Relembra também que é na figura do *pedagogo*, na Grécia antiga, que se apresenta a manifestação mais eminente da função supervisora.

Etimologicamente significando aquele que conduz a criança ao local de aprendizagem, o pedagogo era inicialmente, na Grécia antiga, o escravo que tomava conta da criança e a conduzia até o mestre do qual recebia a lição. Depois, passou a significar o próprio educador, não apenas porque, em muitos casos, ele passou a se encarregar do próprio ensino das crianças, mas também porque, de fato, sua função desde a origem, era estar constantemente presente às crianças, tomando conta delas, isto é, vigiando, controlando, supervisionando, portanto, todos os seus atos. (SAVIANI, 2010, p.16-17).

Isso nos remete que a função supervisora está interligada à função exercida pelo pedagogo na Idade Antiga e, assim como nas comunidades primitivas e posteriormente na Idade Medieval, está imbuída de um caráter controlador, buscando, por meio da vigilância, alcançar e atender os objetivos que cada grupo revelava em sua época.

Ferreira (2012) destaca que a supervisão se fez presente desde o momento em que se estabelecem as relações entre o homem e o trabalho. Neste contexto, esclarece que, com a efetivação do capitalismo, fez-se necessário um maior e mais qualificado “controle” sobre o processo de trabalho, pois, segundo a autora, tornou-se fundamental para o capitalista ter o controle do processo de trabalho, a fim de controlar a execução do planejado, minimizar os custos e maximizar a produção e, ainda, corrigir os desvios que, por ventura, poderiam ter ocorrido no percurso da produção.

Reiteramos, então, que o “controle” sempre esteve presente em todas as relações de trabalho, perpassando desde a antiguidade e acentuando-se no projeto capitalista. Esse aspecto – controle - também se fez presente na escola, tendo em vista que o cenário escolar é permeado por concepções e estratégias frutos de uma concepção hegemônica do capitalismo. (FERREIRA, 2012, p.69).

É na época Moderna, com a necessidade da generalização da escola, exigida pelas transformações do capitalismo, que se evidencia um esboço de ideia de supervisão no campo educacional. Saviani (2010) observa que as transformações oriundas dos modos de produção capitalista, a partir do deslocamento do eixo de produção do campo e da agricultura para a cidade e a indústria, e da incorporação da ciência ao processo produtivo da indústria, passou-se a exigir a disseminação dos códigos formais e implicou na necessidade da organização da educação na forma institucionalizada. Assim, “a escola, como expressão objetiva da institucionalização da educação [...] foi colocada na posição de forma principal e dominante de educação.” (SAVIANI, 2010, p.19)

O autor destaca que a ideia de supervisão educacional foi se evidenciando na organização da instrução pública, por meio das propostas de Lutero, Calvino e Melanchton, de Comenius, dos jesuítas e dos lassalistas nos séculos XVI e XVII, e posteriormente, nos séculos XVII e XIX, com as propostas de organização de sistemas estatais e nacionais e, por fim, até as amplas redes escolares instituídas no século atual.

O Brasil surge, nesse período, e passa a fazer parte desse contexto de expansão comercial. A organização do ensino no país se iniciou com a chegada dos Jesuítas. O ensino ministrado obedecia ao Plano Geral dos Jesuítas – o *Ratio Studiorum*¹¹- no qual foi verificado indícios do trabalho de supervisão através do “prefeito de estudos” a quem cabia, de maneira geral, auxiliar o reitor na “boa ordenação dos estudos”, e a quem todos os professores e alunos deviam obedecer. (SAVIANI, 2010, p.21).

¹¹ *Ratio Studiorum* foi um plano geral elaborado pela Companhia de Jesus, publicado em 1599. O plano é constituído por um conjunto de 467 regras cobrindo todas as atividades dos agentes diretamente ligados ao ensino. As ideias pedagógicas expressas no *Ratio* correspondem ao que passou a ser conhecido na modernidade como pedagogia tradicional, na vertente religiosa (SAVIANI, 2012)

O plano geral atribuía ao reitor a direção geral dos colégios, e ao prefeito de estudos, trinta regras regulavam suas funções. Saviani elenca algumas:

A regra nº1 estabelece que é dever do prefeito “organizar os estudos, orientar e dirigir as aulas, de tal arte que os que a frequentam, façam o maior progresso da virtude, nas boas letras e nas ciências, para a maior glória de Deus”. A regra nº 5 determina que ao prefeito incumbe lembrar aos professores que devem explicar toda a matéria de modo a esgotar, a cada ano, toda a programação que lhe foi atribuída. A regra nº 17, referente à função de “ouvir e observar os professores”, estipula: “de quando em quando, ao menos uma vez por mês, assista às aulas dos professores; leia também, por vezes, os apontamentos dos alunos. Se observar ou ouvir de outrem alguma coisa que mereça advertência, uma vez averiguada, chame a atenção do professor com delicadeza e afabilidade, e, se for mister, leve tudo ao conhecimento do P.Reitor. (SAVIANI, 2010, p. 21).

As funções delegadas apresentam uma ação supervisora e personaliza essa atribuição especificamente ao prefeito de estudos, caracterizando-a como uma atividade diferente das demais exercidas no colégio. Notamos o caráter controlador e fiscalizador presente nas regras acima, pois, além da organização escolar, o prefeito de estudos tinha como papel verificar o trabalho desenvolvido pelos professores e se seu desempenho estava atendendo às normas estabelecidas pelos princípios do *Ratio Studiorum*. Essa característica, sem dúvida, permaneceu na trajetória posterior da função supervisora no Brasil.

Ao final do período da educação jesuítica, que foi levado a cabo pelas reformas pombalinas em 1759, foram criadas as aulas régias, e a função supervisora concentrada na figura do prefeito de estudos foi diluída. Foram instituídos os cargos de diretor geral, com atividades relacionadas aos aspectos políticos- administrativos (inspeção e direção) em nível de sistema; e comissários ou diretores de estudos, responsáveis pela direção, fiscalização, coordenação e orientação do ensino. (SAVIANI, 2010)

No Brasil independente, com a lei de 15 de outubro de 1827, é organizada a instrução pública no país, instituindo as escolas de primeiras letras em todas as cidades e vilas do Império. Foi instituído também que os estudos se realizassem por meio do “método de Ensino Mútuo”. Neste método, “o professor absorve as funções de docência e também de supervisão [...] instrui os monitores

e supervisiona as suas atividades de ensino, assim como a aprendizagem do conjunto dos alunos.” (SAVIANI, 2010, p.22)

Posteriormente, em 1854, foi estabelecido o cargo de inspetor geral, responsável por supervisionar todas as escolas, colégios, casas de educação, estabelecimentos de instrução primária, secundária, públicos e particulares e ainda coordenar os exames dos professores e lhes conferir diploma, autorizar a abertura de escolas particulares e avaliar os livros utilizados. (SAVIANI, 2010).

De acordo com Saviani, o fim do período monárquico é marcado por vários debates que destacavam a necessidade da implantação de uma coordenação nacional, que viria a articular todos os serviços de educação e colocava em pauta a organização de um sistema nacional de educação.

Essa pauta persiste no início do período republicano, que inaugurou a reforma da instrução pública paulista entre os anos de 1892 e 1896. A reforma instituiu o Conselho Superior da Instrução Pública, a Diretoria Geral da Instrução Pública e os Inspectores de Distrito. Saviani destaca a burocratização da função de inspeção relacionadas por Casemiro dos Reis que observa

[...] a dominância de atribuições burocráticas sobre as técnicas-pedagógicas, nas funções do inspetor” Considera que a própria definição de fiscalização para as suas atividades acarretava prejuízo pedagógico. E conclui que esse defeito parece insanável, levando sempre a um mesmo resultado: burocratizar a ação educativa e fazer incidir sobre a rotina as preocupações do inspetor, que deveriam ser orientadoras. (2010, p.24).

Vimos que o caráter burocrático relacionado à função supervisora é de longa data e, no período acima, já havia críticas sobre esta postura. Atualmente, ainda é visível em muitas escolas o predomínio das atividades burocráticas sobre as pedagógicas, demonstrando que essa característica atravessou séculos, modificou-se, mas ainda permanece em muitos espaços escolares.

A reforma paulista não chegou a se consolidar e, com a extinção dos cargos de direção geral, do Conselho Superior de Instrução Pública e das inspetorias distritais, a direção e a inspeção do ensino voltaram a ocorrer como eram antes da reforma. (SAVIANI, 2010).

Na década de 1920, Saviani (2010) destaca dois momentos que considera relevante para a profissionalização da função supervisora na educação. É neste

período, com a criação da Associação Brasileira de Educação¹² (1924), que surgem os profissionais da educação ou técnicos em escolarização como categoria profissional. Em âmbito federal, por meio da Reforma João Luís Alves em 1925, surge o Departamento Nacional do Ensino e o Conselho Nacional de Ensino, órgãos de caráter técnico para o tratamento de assuntos educacionais.

Mas, observa que é no âmbito dos Estados que se manifesta mais notadamente a remodelação do aparelho organizacional do ensino, empreendendo a separação dos setores técnicos-pedagógicos dos administrativos. Apresenta a reforma pernambucana, implementada por Carneiro Leão, como exemplo dessa tendência, pois defendia a separação da parte técnica da administrativa.

Ora, a separação entre a parte técnica e parte administrativa é condição para o surgimento da figura do supervisor como distinta do diretor e também do inspetor [...] cabe ao diretor a parte administrativa, ficando o supervisor com a parte técnica. E é quando se quer emprestar à figura do inspetor um papel predominantemente de orientação pedagógica e de estímulo à competência técnica, em lugar da fiscalização para detectar falas e aplicar punições, que esse profissional passa a ser chamado de supervisor. (SAVIANI, 2010, p. 26-27).

Percebemos nessa tendência o início do delineamento da divisão das tarefas nas atividades administrativas e técnicas da escola, tendência esta que se fortalecerá com o passar dos anos. Passou-se a reconhecer a necessidade e a importância de consolidar as atribuições desse campo profissional, compreendendo-o como relevante elemento para o êxito das escolas. Importante considerar que essa tendência desembocou ao final dos anos 1920, mesmo com todas as transformações ocorridas na sociedade e no contexto educacional, a separação das atividades da direção e supervisão, ainda é presente em muitas escolas brasileiras. Obviamente, que diretores e supervisores ou coordenadores pedagógicos têm atribuições específicas, porém, dentro de uma perspectiva participativa, compreende-se que é necessário o desenvolvimento de um

¹² A Associação Brasileira de Educação surgiu em outubro de 1924 por iniciativa de treze intelectuais cariocas, mediante convocação de Heitor Lyra da Silva. Embora na origem o grupo tivesse a intenção de organizar um “partido do ensino”, a ABE firmou-se como órgão apolítico, destinado a congregar todos os interessados na causa da educação, independentemente das doutrinas filosóficas ou religiosas ou de posições políticas. (SAVIANI, 2013)

trabalho integrado em prol de um plano coletivo. A separação das atividades meramente como compartilhamento das funções, sem estar vinculado a um projeto educativo comum, desconectada da realidade social e escolar, perpetua uma concepção acrítica e despolitizada do processo de atuação desses agentes educativos.

Outra referência histórica, observada por Saviani (2010), remete ao Manifesto dos Pioneiros de 1932. O Manifesto formula um plano de reconstrução educacional do país, apoiando-se na defesa da contribuição das ciências para dotar de racionalidade os serviços educacionais, ou seja, as ciências serviriam de fundamentação para os meios utilizados no processo educativo, auxiliando na sua eficácia e eficiência. Com a valorização dos meios nas atividades educacionais, ganham destaque os técnicos ou especialistas em educação.

Portanto, é com o desenvolvimento da sociedade brasileira, num acelerado processo de industrialização e urbanização, e o fortalecimento do ideário da Pedagogia escolanovista¹³, que se mobiliza a estruturação do ensino brasileiro. Com isso, instituiu-se em 1931, por meio da reforma Francisco Campos, o Estatuto das Universidades Brasileiras, que previa a implantação da Faculdades de Educação, Ciências e Letras. Assim, “a conquista desse espaço beneficiou-se fortemente do processo de organização do campo educacional que desencadeou na década de 1920, impulsionado pelo movimento renovador.” (SAVIANI, 2012, p.83)

O curso de Pedagogia, implantado em 1939, formava professores para as disciplinas específicas do Curso Normal e os técnicos em educação.

A categoria ‘técnicos em educação’ tinha aí, um sentido genérico. Em verdade, os cursos de Pedagogia formavam pedagogos, e estes eram os técnicos especialistas em educação. O significado de ‘técnico em educação’ coincidia, então, com o ‘pedagogo generalista’, e assim permaneceu até [...] os anos 60. (SAVIANI, 2010, p. 28).

¹³Pedagogia Escolanovista é uma denominação referida ao amplo movimento de contraposição à pedagogia tradicional que se desenvolveu a partir do final do século XIX e se estendeu ao longo do século XX. Abarca um conjunto de grande de autores e correntes que têm a ideia de que a criança, e não o professor, é o centro do processo educativo, devendo pois, o ensino ter como móvel principal a atividade e os interesses das crianças, vistas como sujeitos de sua própria aprendizagem. (SAVIANI, 2012, p.155)

Em 1957, a criação do Plano de Assistência Brasileiro-Americana no Ensino Elementar (PABAAE), um plano em parceria com os Estados Unidos, promoveu cursos e foi responsável pela formação de supervisores para atuarem no ensino elementar brasileiro, objetivando a modernização do ensino e o preparo do professor leigo (PINTO, 2011). É no âmbito desse plano que o modelo norte-americano com ênfase nas técnicas e metodologias de ensino começou a se instalar no país.

Com a consolidação do regime militar no Brasil, a partir de 1964, o grande objetivo do governo era o desenvolvimento econômico com segurança. No entanto, o sistema de ensino passava por um período de baixa produtividade, marcado pelo reduzido índice de atendimento da população em idade escolar e os altos índices de evasão e repetência. Tal situação, era considerada um entrave ao projeto postulado pelo novo governo, haja vista que o modelo econômico adotado necessitava de mão de obra preparada para compor o quadro das empresas internacionais que estavam se instalando (SAVIANI, 2013). Assim, “a demanda para essas empresas associadas à meta de elevação geral da produtividade do sistema escolar levou à adoção daquele modo organizacional no campo da educação.” (SAVIANI, 2013, p. 367).

A conjuntura do país teve sua transposição para o campo educacional, no qual foi absorvido os novos objetivos que se determinava pelo novo cenário político.

Em 1969, o curso de Pedagogia foi reformulado pelo Parecer nº252/69 do Conselho Federal de Educação que consolidou a criação das habilitações em Pedagogia. Domingues observa que

Com a posterior integração das concepções e funções da inspeção e supervisão, feita pela, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5692/71, o supervisor passa a assumir uma função fiscalizadora do sistema, bem como a de orientação pedagógica. (2014, p. 24).

O parecer estabeleceu funções para as atividades desenvolvidas pelo pedagogo.

O curso de Pedagogia, foi, então, organizado na forma de habilitações, que após um núcleo comum centrado nas disciplinas de fundamentos da educação, ministradas de forma

bastante sumária, deveriam garantir uma formação diversificada numa função específica da ação educativa. Foram previstas quatro habilitações centradas nas áreas técnicas, individualizadas por função, a saber: administração, inspeção, supervisão e orientação; além disso, previu-se também, como uma habilitação passível de ser cursada concomitantemente com uma dentre aquelas da área técnica, o magistério de disciplinas profissionalizantes dos cursos normais. (SAVIANI, 2010, p. 29).

Foi responsável, portanto, por uma notável transformação no curso de Pedagogia, pois ao instituir as “habilitações”, extinguiu oficialmente a formação do pedagogo generalista e implantou a formação especializada. Nota-se, claramente, a divisão das funções desenvolvidas pelo pedagogo em especialidades técnicas, compartilhando as tarefas inerentes ao processo educativo. Evidentemente, o cenário político e econômico brasileiro impulsionou este movimento de mudança. A educação não ficou imune ao processo de desenvolvimento capitalista – expansão da industrialização na qual a sociedade brasileira passava e que tinha influências do contexto internacional da época.

Segundo Saviani (2010), a introdução das habilitações nos Cursos de Pedagogia se deu num âmbito de uma pedagogia tecnicista¹⁴, que tinha como objetivo garantir a eficiência e a produtividade do processo educativo, contribuindo para o fortalecimento da ordem política estabelecida. Desta forma, a supervisão escolar, imbuída de uma concepção tecnicista, foi exercida como um caráter executor de técnicas, tarefas e processos de controle, a fim de garantir a execução de medidas planejadas em outras esferas do sistema educativo. Resume dizendo ser a “taylorização” do trabalho pedagógico o almejado, buscando a sua objetivação por meio da divisão técnica do trabalho e parcelamento das tarefas, assim como fez Taylor¹⁵ na área industrial.

¹⁴ Pedagogia tecnicista advogou a reordenação do processo educativo para torná-lo objetivo e racional, inspirado na neutralidade científica e nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade. De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretendeu-se a objetivação do trabalho pedagógico e buscou-se então, planejar a educação para dotá-la de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência. Com isso, o elemento principal passou a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária. A organização do processo converteu-se na garantia da eficiência, compensando e corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos de sua intervenção. (SAVIANI, 2012)

¹⁵ Taylor ocupou-se com os fundamentos da organização dos processos de trabalho e do controle sobre ele; aplica o conceito de racionalidade à administração, cujo o objetivo é o aumento da produtividade da mão-de-obra, recompensada com salários mais elevados, o que seria conseguido através da divisão do trabalho, separando a decisão da execução e introduzindo a especialização. Sua obra, complementada por Fayol, fornece a teoria sobre a

Referente a isso, Vasconcelos destaca

Sabe-se que a Supervisão educacional foi criada num contexto de ditadura. A Lei nº 5692/71 a instituiu como serviço específico da Escola de 1º e 2º Graus (embora já existisse anteriormente). Sua função era, então, predominantemente controladora e, de certa forma, correspondia a militarização Escolar. (URBAM, 1985, p.5 apud VASCONCELOS, 2007 p. 86).

A administração educacional também apareceu no Parecer 252/69 como uma das habilitações do curso de Pedagogia, juntamente com a Orientação Educacional e a Inspeção. Todas as habilitações continham o mesmo objetivo de controle, pois as figuras de diretor, supervisor escolar e demais especialidades foram definidas com a finalidade de garantir a eficiência, ou melhor, o cumprimento das diretrizes estabelecidas pelas instâncias superiores à escola. Assim, “o trabalho do diretor como com controlador de ensino, de acordo com os princípios da racionalidade técnica, se fez presente há tempos nos serviços de administração educacional no país, atendendo as ideias da pedagógica tecnicista”. (Pinto, 2011, p.87).

Sintetizando este período, Ferreira diz que o Parecer n. 252/69, “reflete as linhas mestras do desenvolvimento do movimento de 1964, buscando ser coerente com os princípios doutrinários do regime vigente”. (2012, p. 103).

Portanto, novamente deve ser considerado que a educação, assim como suas concepções, agentes e meios estão vinculados ao contexto histórico e social em que se vive ou que se viveu, e refletem os determinantes que são inerentes ao momento histórico e político da sociedade. Não há como compreender o processo educativo descolado da realidade que a circunscreve, isso tornaria a reflexão esvaziada e destinada a abordar as questões de forma meramente técnicas e pontuais, sendo que a superação desta forma é uma necessidade imprescindível. Refletir sobre educação e, conseqüentemente, sobre supervisão educacional, requer agregar uma reflexão política, crítica e contextualizada.

qual se instituem e fortalecem as formas burocráticas de estrutura piramidal nas organizações. (FERREIRA, 2012, p. 67)

A partir dos anos 1980, ganha força o movimento pela democratização do país, como abordado na seção anterior. A demanda da luta incluía a democratização da escola, pensada em duas grandes frentes: O acesso universal ao ensino e a democratização dos processos decisórios nas políticas em educação e nas unidades escolares. Neste momento, o papel da escola foi repensado e, conseqüentemente, as funções nelas exercidas também passaram por esse debate.

Em 1996, é promulgada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei nº9394/96, a qual retrata timidamente a questão da supervisão educacional. Destaca no artigo 14 (parágrafo I): a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; e no artigo 64 e 67 (parágrafo único), a formação de profissionais da educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a Educação Básica, realizada em cursos de graduação em Pedagogia ou em nível de pós-graduação a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional; e a experiência docente como pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino. (BRASIL, 1996).

Vimos na seção anterior que o Brasil, na década de 1990, estava passando por uma reforma de Estado, na qual a reforma educativa compunha o processo maior. A gestão da educação sofreu remodelamento e passou a integrar um modelo de caráter gerencial. Sem dúvida, o quadro organizacional da administração educacional implantou medidas buscando atender esse novo cenário, atingindo a gestão em nível de sistema escolar; conseqüentemente os agentes nas unidades escolares, incluindo o coordenador pedagógico, não ficaram à margem desse processo.

É somente em 2006, com a publicação das Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia, após décadas de discussão e críticas ao modelo das habilitações, consequência inclusive do processo de redemocratização do país, que buscou-se a ampliação dos canais democráticos nas diversas instâncias da sociedade brasileira, que as habilitações foram extintas e encerrou-se o período de formação de especialistas.

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

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

I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;

II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares; [...]. (BRASIL, 2006).

Aguiar (2006) analisa que as Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia traz uma importante contribuição, no que se refere às especialidades imputadas ao pedagogo, pois rompe com as visões fragmentadas e centralizadas da organização escolar e dos sistemas de ensino. Contribui dizendo:

Nos debates sobre a formação do pedagogo vários estudos evidenciaram como a divisão do curso de pedagogia em habilitações, como preconizado no Parecer CFE/CP n. 262/1969, acabou por contribuir para que se instalassem, na organização dos processos de trabalho na escola e nos sistemas de ensino, modelos caracterizados pela divisão pormenorizada do trabalho educativo; pela dicotomização das funções de planejamento, concepção, controle e avaliação, de um lado e, do outro, das funções de implementação, de realização do trabalho planejado; pela reprodução de estruturas e práticas de poder excludentes, também, no contexto das práticas educativas. (2006, p. 833).

Contudo, Franco, Libâneo e Pimenta, (2007) destacam que as DCN possuem limitações, afirmando que expressam uma concepção simplista, reducionista da Pedagogia e do exercício profissional do pedagogo, decorrente de precária fundamentação teórica, de imprecisões conceituais, de desconsideração dos vários âmbitos de atuação científica e profissional do campo educacional.

É imprescindível refletirmos que a promulgação de uma lei ou uma diretriz curricular não é suficiente, por si só, para superar ou desmistificar a cultura de

fiscalização estabelecida em função da origem da supervisão. A criação das habilitações fez surgir um ambiente de hierarquização no interior da escola, na qual o professor e seu trabalho eram objetos de fiscalização do supervisor. Esse caráter controlador permeou o espaço escolar e ainda está evidente, pois não se rompe com uma cultura somente com a legitimação legal. É importante a mudança de postura daqueles que estão atuando na coordenação pedagógica, buscando assumir uma atitude articuladora e democrática junto aos membros da escola.

Este abreviado contexto demonstra o quanto a ação da supervisão escolar foi se consolidando ao longo da história com um caráter controlador, executor de tarefas administrativas e burocráticas, a fim de garantir a execução eficiente de técnicas vindas do modelo empresarial e indicadas ao processo educativo. Sem dúvida, estes aspectos, até hoje, causam desconfortos no trabalho desenvolvido, haja vista os resquícios de sua origem fiscalizadora.

Apesar das contradições vivenciadas na trajetória da sua atuação, Ferreira destaca a relevância do papel da coordenação pedagógica para educação.

A supervisão educacional tem uma importante responsabilidade no sistema educacional brasileiro e, fundamentalmente na escola, desde que compreendida como integrante da gestão da educação [...] É ela que, no cotidiano escolar, com o coletivo de professores, toma decisões, coordena as ações e vivencia as contradições e necessidades educacionais que necessitam ser refletidas coletivamente pelo conjunto dos profissionais da escola. Portanto, seu trabalho não é uma “função”, muito pelo contrário, é um trabalho de gestão da educação, de tomada de decisões com o diretor e os demais profissionais da educação responsáveis pela escola. (FERREIRA, 2012, p.127).

Considerando seu contexto histórico e a importância da sua atuação destacada acima, percebemos o difícil desafio que se transformou a ação da coordenação pedagógica na atualidade. Assim, atuar em uma sociedade marcada pela desigualdade, buscar auxiliar na construção de relações democráticas na escola, convivendo num cenário em que ainda permanece o controle, a fiscalização, mesmo que sob uma nova roupagem, tem sido um dos

enfrentamentos vividos pelos educadores que atuam na coordenação pedagógica das escolas.

Com clareza das dificuldades da realidade educacional e compreendendo que o processo educativo - e a coordenação pedagógica - estão permeadas por condicionantes históricos, econômicos e sociais, serão abordadas a seguir as suas contribuições no contexto da Gestão Democrática da educação.

4.2 A coordenação pedagógica e sua atuação na gestão democrática

Apresentamos um breve contexto histórico da função da coordenação pedagógica, utilizando as várias nomenclaturas que a mesma teve ao longo de sua formação e lembrando que a reflexão sobre coordenação pedagógica impõe a compreensão de que sua trajetória foi permeada pelo cenário que dominava a sociedade em cada momento, influenciando suas concepções, ações e práticas. A história da educação mostra como várias medidas ideológicas e metodológicas utilizaram a educação escolar como canal de dominação e de consenso para consolidação do projeto capitalista, e notadamente a supervisão educacional também compôs este processo.

Neste sentido, Alonso relembra que “tanto o conceito de educação como a maneira de conceber a escola e sua função social determinarão o sentido prevaiente da supervisão”. (2010, p. 168). Isso significa que a concepção que norteará a ação supervisora depende da concepção de educação e da função da escola, pois a supervisão, sendo um componente deste cenário, integrará esse processo, absorvendo seus objetivos, fundamentos e práticas.

As transformações sociais e econômicas se materializam no contexto educacional, exigindo e provocando mudanças no papel que a escola desempenhava. Várias reformas foram implantadas ao longo da história da educação brasileira e todas, sem dúvida, foram condicionadas pela conjuntura da época. Foi visto na seção anterior que a reordenação do Estado, provocada pela reestruturação do modo de produção capitalista, impôs reformas orientadas por entidades internacionais no Estado brasileiro a partir dos anos 1990. As unidades escolares foram diretamente afetadas pelas medidas adotadas e, com a adequação da administração gerencial, passaram a lidar com um novo modelo

de gestão. Por conseguinte, as funções exercidas dentro da escola também sofreram modificações, e a supervisão não ficou e não fica alheia ao contexto de transformações da sociedade. Assim, Alonso aponta que “o malogro dos sistemas de ensino na tentativa de fazer reformas a partir de cima, de modo a expressar os propósitos da política educacional anunciada, busca apoio na supervisão como instrumento facilitador desse processo.” (2010, p.169)

Desta mesma forma, Silva Jr. observa que “para uma sociedade controlada, uma educação controladora; para uma educação controlada, um supervisor controlador e também controlado.” (1997, p.93) Ou seja, a postura de controle arraigada na ação do supervisor é estabelecida por uma determinação social de maior porte que vem, por meio da educação, solidificar e efetuar meios para consolidar o ideário vigente.

Não desconsiderando a evolução que marcou negativamente sua prática e deixou resquícios em muitas escolas, e entendendo-a como uma prática educativa integrante do processo educacional que pode ajudar na consolidação de uma escola de qualidade, buscamos refletir sobre as atribuições da coordenação pedagógica e como suas ações podem contribuir, a partir de uma perspectiva crítica e emancipatória, para a gestão democrática na escola.

O papel atribuído ao coordenador pedagógico atualmente é fruto de uma trajetória marcada por características de controle e fiscalização. Muito já se avançou em relação ao estudo e contribuição de sua ação na instituição escolar. Contudo, algumas definições negativas de seu papel ainda são lançadas no cotidiano escolar. Rotulações como “bombeiro”, simbolizando o apagador de incêndios (conflitos) que ocorrem na escola; o “fiscal” do professor, que avalia e determina se o trabalho do professor está sendo bem desenvolvido, são atribuídas aos profissionais que atuam na coordenação pedagógica das escolas.

Vasconcelos (2007) acrescenta a essa lista de denominações o “dedo duro”, que entrega os professores para a direção; o “pombo correio” que leva o recado da direção para os professores; o “coringa/tarefeiro/quebra galho/salva vidas, que faz de tudo um pouco, é ajudante da direção, enfermeiro, auxiliar de secretaria, assistente social etc.; um “tapa buraco” que fica “toureando” os alunos na sala de aula na ausência do professor; um “burocrata” que fica às voltas com relatórios, gráficos, estatísticas e um monte de papéis; um “dicário”, que tem

dicas e soluções para todos os problemas; e um “generalista”, que entende quase nada de quase tudo.

Todas essas rotulações carregam uma conotação pejorativa, descaracterizando a real função da coordenação pedagógica na instituição escolar. Romper com esses estigmas demanda ressignificar o papel da coordenação pedagógica frente à construção de uma escola baseada em princípios humanos e democráticos.

Vários estudiosos¹⁶ têm como objeto de análise a definição do papel do coordenador pedagógico. Esta busca considera a realidade da sociedade atual o papel da escola diante das mudanças ocasionadas pela globalização e o desafio dos profissionais da educação na era do conhecimento.

Rangel (2010) diz que o objeto específico da ação supervisora é o processo de ensino-aprendizagem, compreendendo: currículo, programas, planejamento, avaliação, métodos de ensino e recuperação. Vasconcelos contribui dizendo que “o núcleo de definição e de articulação supervisão deve ser, o pedagógico (que é o núcleo, da escola, enquanto especificidade institucional) e, em especial, os processos de ensino-aprendizagem.” (2007, p. 87). Entende-se, a partir destes pressupostos, que a coordenação pedagógica é responsável pela articulação do processo de aprendizagem no ambiente escolar, buscando cumprir de forma integrada e coletiva a essência da escola que é a formação humana.

Essa articulação, por vezes, ocorreu de forma autoritária e controladora, baseando-se na burocratização e na divisão do trabalho. A ação supervisora consolidou-se nos moldes empresariais e viu-se com a tarefa de fiscalizar o que foi determinado nas instâncias superiores. Assim, a técnica se sobrepôs ao pedagógico e a divisão do trabalho escolar em “administrativo” e “pedagógico” fincou raízes na escola durante muitos anos.

[...] o que dá sentido ao trabalho administrativo/supervisor em educação é o seu caráter de suporte ao trabalho pedagógico. Sabemos também, por isso mesmo, ver o trabalho pedagógico como um determinante do trabalho administrativo. O que nos falta, para organizar melhor a confluência de nossas subjetividades, é considerar que o aspecto administrativo é

¹⁶ Pesquisadores como Domingues (2014), Ferreira (2000;2012), Pinto (2011), Rangel (2010), Vasconcelos (2007),) aprofundam seus estudos sobre a temática da coordenação pedagógica.

também um componente do trabalho pedagógico. (SILVA JR.,1997, p.105).

Saviani relembra que, em 1979, no II Encontro Nacional de Supervisores de Educação, realizado em Curitiba, já defendia a função política do supervisor e disse: “a função do supervisor é uma função precipuamente política e não principalmente técnica, mesmo quando a função se apresenta sob a roupagem da técnica ela está cumprindo, basicamente, um papel político.” (SAVIANI,1979, p. 106 apud SAVIANI, 2010, p.32)

Neste sentido, não se considera adequada a cisão entre o trabalho pedagógico e o administrativo. “A fusão do “administrativo” com o “pedagógico” sustentará o projeto organizacional, instrumento efetivo para a materialização do projeto-político-pedagógico.” (SILVA JR.,1997, p.106) Compreende-se que os trabalhos possuem atividades específicas, no entanto, ambos têm um fim em comum - a promoção da formação daqueles que estão na escola, alicerçados em um projeto coletivo. A coordenação pedagógica, juntamente com os demais componentes da escola, deve buscar essa integração.

Entre as atribuições da coordenação pedagógica, Vasconcelos destaca a articulação do Projeto Político-Pedagógico da instituição, na qual a coordenação organizará a reflexão, a participação e os meios para efetivação do mesmo; aborda ainda o foco do trabalho do coordenador no que se refere ao trabalho de formação, que abrange tanto os indivíduos quanto o coletivo. Neste aspecto, a coordenação pedagógica deve contribuir “com o aperfeiçoamento profissional de cada um dos professores e, ao mesmo tempo, ajudar a constituí-los enquanto grupo.” (2007, p. 88).

Para esse fim,

O coordenador, ao mesmo tempo em que acolhe e engendra, deve ser questionador, desequilibrador, provocador, animando e disponibilizando subsídios que permitam o crescimento do grupo; tem portanto, um papel importante na formação dos educadores, ajudando a elevar o nível de consciência. (VASCONCELOS, 2007. p.89).

Ainda no que tange a atuação junto aos docentes, Alonso (2010) destaca que o significado do trabalho da supervisão é oferecer orientação e assistência

aos professores nas dificuldades encontradas no seu cotidiano, buscando manter um relacionamento próximo num ambiente de colaboração e respeito mútuo.

O trabalho coletivo é condição inerente ao espaço democrático. A coordenação pedagógica pode contribuir para a construção desse espaço, buscando articular e aglutinar o grupo de forma que a prática pedagógica presente na escola seja pensada e refletida a partir de princípios construídos coletivamente, nos quais a formação humana seja a prioridade. Neste momento, a coordenação pedagógica deve despir-se da sua função controladora e passar a ser um elemento que impulsiona o diálogo e a reflexão do processo pedagógico, considerando as peculiaridades do grupo, da escola, da comunidade e as exigências que são oriundas da sociedade.

Libâneo (2004) reitera dizendo que a principal atribuição da coordenação pedagógica é assistência pedagógico-didática aos professores, buscando a qualidade de ensino, dentro do real e do possível, auxiliando os professores a conceber, construir e administrar situações de aprendizagem adequadas às necessidades educacionais dos alunos. O papel do coordenador pedagógico é de monitoração sistemática da prática pedagógica dos professores, sobretudo mediante procedimentos de reflexão e investigação.

O autor elenca, como atribuições específicas da coordenação pedagógica, as seguintes ações:

1. Coordenar e gerir a elaboração de diagnósticos, estudos e discussões para a elaboração do projeto pedagógico-curricular e de outros planos e projetos da escola.
2. Assegurar a unidade de ação pedagógica da escola, propondo orientações e ações de desenvolvimento do currículo e do ensino e gerindo as atividades curriculares e de ensino, tendo em vista a aprendizagem dos alunos.
3. Prestar assistência pedagógico-didática direta aos professores, através de observação de aulas, entrevistas, reuniões de trabalho e outros meios [...]
4. Cuidar dos aspectos organizacionais do ensino: supervisão das atividades pedagógicas e curriculares de rotina, coordenação de reuniões pedagógicas, elaboração do horário escolar, organização de turmas de alunos e designação de professores, planejamento e coordenação do conselho de classe, organização e conservação de material didático e equipamentos, e outras ações relacionadas ao ensino e à aprendizagem.

5. Assegurar, no âmbito da coordenação pedagógica, em conjunto com os professores, a articulação da gestão e organização da escola [...]
6. Propor e coordenar atividades de formação continuada e de desenvolvimento profissional dos professores, visando ao aprimoramento profissional em conteúdos e metodologias e oportunidades de troca de experiências e cooperação entre os docentes.
7. Apoiar diretamente os alunos com dificuldade transitórias nas aprendizagens instrumentais de leitura, escrita e cálculo, para além do tempo letivo, para integrar-se ao nível da turma.
8. Organizar formas de atendimento a alunos com necessidades educativas especiais, identificando, articuladamente com os professores, as áreas de desenvolvimento e de aprendizagem que, em cada aluno, manifestem maior fragilidade, bem como a natureza e as modalidades de apoio suscetíveis de alterar ou diminuir as dificuldades inicialmente detectadas.
9. Criar as condições necessárias para integrar os alunos na vida da escola mediante atividades para a socialização dos alunos, formas associativas e de participação em decisões etc.
10. Promover ações que assegurem o estreitamento das relações entre escola e família e atividades de integração da escola na comunidade, mediante programas e atividades de natureza pedagógica, científica e cultural.
11. Formular e acompanhar os procedimentos e recursos de avaliação da aprendizagem dos alunos, com a participação dos professores.
12. Acompanhar e avaliar o desenvolvimento do projeto pedagógico-curricular e dos planos de ensino, a atuação do corpo docente, os critérios e as formas de avaliação da aprendizagem dos alunos, por meio de práticas colaborativas. (2004, pp. 222 -223).

Sintetizando, as funções de coordenação pedagógica são: “planejar, coordenar, gerir e acompanhar e avaliar todas as atividades pedagógico-didáticas e curriculares da escola e da sala de aula, visando atingir níveis satisfatórios de qualidade cognitiva e operativa das aprendizagens dos alunos.” (LIBÂNEO, 2004, p. 222).

É importante lembrarmos que ações desenvolvidas pela coordenação pedagógica devem estar imbuídas de um propósito político, não se caracterizando apenas como ações técnicas-pedagógicas. A escola tem como fim maior a formação humana do sujeito, sendo que as ações exercidas pela coordenação pedagógica devem contribuir para garantir educação com qualidade, acesso aos conhecimentos construídos historicamente e formação de cidadãos críticos, aptos a lutar por uma sociedade mais justa.

Percebemos o quanto a atuação da coordenação pedagógica está interligada ao trabalho docente, o que é perfeitamente compreensível, haja vista o trabalho “pedagógico” ser fundamentalmente desenvolvido pelo professor em sala de aula. Atuar como orientador ao professor vai ao encontro do que se entende como núcleo do processo pedagógico, o processo ensino-aprendizagem.

Contudo, é necessário compreendermos que a ação da coordenação pedagógica vai além da assistência ao professor. A coordenação pedagógica é um componente que se relaciona com as diversas instâncias da escola, abarcando desde as instituições dos sistemas de ensino (secretarias de educação ou unidades regionais) até a comunidade que se faz presente dentro e fora da escola.

Vasconcelos (2007) destaca a atuação da coordenação pedagógica na administração educacional, pois ao tempo que lida com o contexto do ensino da sala de aula, através do alunos e professores, também interage com a administração, auxiliando na aproximação destes dois espaços – pedagógico e administrativo.

A coordenação pedagógica é parte da gestão da escola e necessita, em conjunto com a direção e demais integrantes, promover educação com qualidade, tendo em vista que a gestão escolar não pode estar centralizada na figura do diretor, pois a escola não tem como ser gerida por um único profissional; o coordenador pedagógico vem com o propósito de articular o grupo para planejar o processo ensino-aprendizagem interligado ao projeto-político-pedagógico da escola e, ao lado da direção, deve atuar para o bom andamento do processo educativo.

Ferreira defende que a supervisão educacional precisa ser compreendida “como elemento integrante da gestão da educação que é responsável pela garantia da qualidade do processo educacional que ocorre na escola” (2012, p. 112) e, apesar do estigma de controle burocrático, ainda presente, a supervisão é um importante componente da gestão que, por meio da efetivação do projeto político-pedagógico e das políticas educacionais é construída e legitimada.

Ao refletir sobre a função da gestão, Ferreira menciona que gerir “significa tomar decisões, organizar e dirigir as políticas educacionais que se desenvolvem

na escola comprometidas com a formação da cidadania, no contexto da complexa cultura globalizada” (2004, p. 1241). Reforça o pressuposto, frente a este quadro, de que é por meio da gestão democrática da educação que se constrói, através da participação, a cidadania da escola e de seus integrantes, possibilitando o desenvolvimento de uma consciência mais ampla no mundo, e tornando possível a superação do modelo taylorista/fordista, que foi a fonte da administração da educação por muitas décadas. (FERREIRA,2001)

Entendemos que uma gestão baseada em princípios meramente técnicos, instrumentais e racionais não atende ao complexo e importante processo educacional da escola. Atualmente, mesmo nas empresas, a divisão pormenorizada das tarefas não é mais factível, o trabalho integrado e participativo é defendido como o ideal. Obviamente que essa proposta tem como fim o aumento da produtividade e do lucro e não o aumento da valorização e da participação política dos trabalhadores no seu campo de trabalho.

Tendo em vista a educação ter sido defendida pelos organismos internacionais, e por conseguinte, pela reforma educativa brasileira, como base para o desenvolvimento do país, o quadro atual força a necessidade de se repensar a gestão da escola, sendo indispensável repensar como a gestão escolar pode ser o campo articulador da gestão democrática na escola.

Para que a proposta da gestão democrática possa ser implementada na escola, é primordial a participação dos seus integrantes no planejamento e nas decisões da escola, pois, como afirma Ferreira, “a gestão da educação acontece e se desenvolve em todos os âmbitos da escola, inclusive e fundamentalmente na sala de aula” (2001. p.309).

Neste sentido, a gestão democrática

[...] implica que a comunidade, os usuários da escola, sejam os seus dirigentes e gestores e não apenas os seus fiscalizadores, ou, menos ainda, os meros receptores dos serviços educacionais. Na gestão democrática pais, mães, alunos, alunas, professores e funcionários assumem sua parte de responsabilidade pelo projeto da escola. (GADOTTI, 2002, p. 35).

É neste aspecto que a presença do gestor escolar e coordenador pedagógico, na condução desse caminho é de suma importância, “tanto direção escolar quanto coordenação pedagógica devem ser vistas como momentos de um mesmo processo de coordenação democrática do trabalho na escola” (PARO, 2001, p. 117). Notamos, então, que não é possível haver gestão democrática sem a integração do trabalho do gestor escolar com o coordenador pedagógico, assim como com a comunidade presente na escola. O trabalho escolar requer compromisso de todos os agentes, buscando a qualidade da formação dos sujeitos presentes naquele espaço.

A gestão das escolas não pode desconsiderar as transformações advindas do neoliberalismo, deve tentar proporcionar uma formação voltada para a cidadania, dando instrumentos de reflexão sobre os processos vivenciados cotidianamente. Neste ponto, Ferreira (2011) apoia-se na convicção de que a gestão democrática é fundamental para a formação da cidadania e, conseqüentemente, para a formação do profissional da educação. Portanto, é importante o redimensionamento da escola como agência formadora para ir além da lógica do mercado de trabalho. E reitera:

[...] a gestão democrática da educação é hoje um valor já consagrado no Brasil e no mundo, embora ainda não totalmente compreendido e incorporado à prática social global e prática educacional brasileira e mundial. É indubitável sua importância como recurso de participação humana e de formação para a cidadania. É indubitável sua necessidade para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. É indubitável sua importância como fonte de humanização. (FERREIRA, 2000, p.167).

Ferreira chama atenção para a ação da supervisão em uma dimensão mais ampla, que contemple o compromisso com a emancipação humana, na qual se dará o verdadeiro significado da qualidade do trabalho pedagógico e ratifica, “a supervisão educacional, [...] tem o compromisso de garantir a qualidade do ensino, da educação, da formação humana” (2010, p. 237).

Entendendo que a formação precisa estar em busca da emancipação humana, “é impossível pensar em educação [...] sem pensar em gestão democrática” (FERREIRA, 2012, p. 115). Nesse contexto, a supervisão só pode

ser compreendida no contexto da gestão democrática da educação. (FERREIRA, 2012).

Partindo desse pressuposto, observamos que o trabalho desenvolvido pela coordenação pedagógica no âmbito escolar, deve estar fundamentado na concepção de uma educação emancipatória, na qual a gestão democrática é um dos canais que são imprescindíveis para o alcance desse projeto. Certamente, a ação da coordenação pedagógica por si só não é capaz de alterar o cotidiano da escola, assim como a gestão democrática desacompanhada de outras políticas também não tem condições de suplantar um modelo de educação baseado na meritocracia e no gerencialismo. Como dito antes, a educação não tem forças para, sozinha, superar o modelo imposto pelo projeto neoliberal, contudo, não há como haver uma transformação social sem a transformação da educação. Ambas convergem para uma mudança que visa o ajuste da sociedade a um cenário mais humano e igualitário.

Creemos na necessidade de defender que

A gestão democrática da educação – e a supervisão – portanto, assenta-se no conceito de democracia que é o seu princípio. Não se trata, aqui, da democracia burguesa que se caracteriza pelo sufrágio universal, pelas liberdades políticas, pelo império da lei e pela competição política, em que impera a dominação em todas as suas formas até as mais sutis. Trata-se da democracia que entende a sociedade como um organismo de interesses homogêneos e solidários em que todos os sujeitos/cidadãos têm direitos e deveres comprometidos com o verdadeiro bem comum, a fraternidade, a equidade, a ética e a justiça social. É o governo do povo que constrói, coletivamente, a sua sociedade solidária e justa de compromissos, direitos e deveres comuns, alicerçada na liberdade e na possibilidade para todos. (FERREIRA, 2012, p. 119).

O discurso de Ferreira apresenta o quanto a ação da coordenação pedagógica está dentro de um plano político, ultrapassando as ações burocráticas e pragmáticas que insistem em ser executadas na realidade escolar.

Neste mesmo pensamento, Silva Jr. reitera que cabe à supervisão “ajudar na construção da consciência histórico-política necessária à luta contra a dominação” (1997, p.96), implicando numa atenção profunda aos fatos do

cotidiano escolar e social, na qual lhe assegure condições de análise adequada do significado das ocorrências que vão se acumulando.

Os desafios da coordenação pedagógica para a consolidação da gestão democrática na unidade escolar não é uma tarefa fácil, confronta-se com uma miscelânea de contradições, permeada por condicionantes históricos, econômicos e sociais que estão além dos muros da escola. Não há receitas prontas e acabadas. Sejam quais forem as medidas encontradas, elas certamente se defrontarão com as marcas de uma sociedade e de uma educação fundadas no individualismo, na competitividade e na desigualdade. Nem na sociedade e nem na escola, haverá o fortalecimento de uma proposta democrática sem luta e sem resistência. A busca pelo estabelecimento de uma sociedade justa e igualitária, constituída por valores humanos, demanda a construção de um processo formativo democrático que a escola, como espaço de formação, tem o dever de encampar como ideal.

5 GESTÃO DEMOCRÁTICA: UM OLHAR A PARTIR DAS CONCEPÇÕES DE COORDENADORES PEDAGÓGICOS

Neste espaço apresentamos, em consonância com a literatura da área, a análise e os dados da pesquisa coletados junto aos coordenadores pedagógicos da rede pública municipal de Santarém. Esta parte representa as informações - opiniões, histórias, sentimentos e outros – que emergiram durante a realização do grupo focal, assim como, em relatos que obtivemos em outros momentos externos ao grupo focal, nos quais buscamos conhecer quais concepções orientam as práticas dos coordenadores pedagógicos frente à efetivação da gestão democrática na escola e como isso se consolida no cotidiano escolar.

5.1 O levantamento das informações

Como informado em seção introdutória, a técnica selecionada, aliada ao estudo teórico, para levantamento das informações que serviriam como elementos para responder as questões que norteiam esta pesquisa, foi o grupo focal.

O grupo focal é uma técnica de pesquisa que permite uma aproximação do pesquisador ao campo pesquisado. Acreditando na necessidade de aproximação com os sujeitos, procuramos contatar os coordenadores pedagógicos por meio de documentos oficiais, telefone e visitas escolares e domiciliares.

Posteriormente ao levantamento de quem eram os coordenadores egressos do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica junto a secretaria do Curso, fomos a Secretaria Municipal de Santarém a fim de verificar aonde os mesmos estavam lotados¹⁷. Identificamos que apenas oito coordenadores pedagógicos permaneciam no quadro de servidores da SEMED. Isso nos remete a uma reflexão, haja vista, o curso de especialização ser uma ação que representa uma política de formação continuada, no entanto, os efeitos dessa formação podem lograr pouco êxito, caso não consolide uma

¹⁷ Lotação referente ao ano de 2015.

política de efetivação dos servidores nas rede de ensino. Mesmo não sendo esta preocupação uma questão norteadora deste trabalho, é um dado que não poderia deixar de ser mencionado, pois revela outra faceta que interfere na atividade desenvolvida pelo coordenador pedagógico, a incerteza de sua continuidade no exercício de sua função, uma vez que vimos no quadro de quantitativo de servidores da Secretaria de educação que 68% dos coordenadores pedagógicos são temporários, assim como 63% dos diretores, 56% dos professores, 81% dos secretários escolares e 72% dos vigias, serventes e outros. Claramente esta incerteza pode causar efeitos na atuação dos servidores.

A Secretaria forneceu-nos a lista dos coordenadores pedagógicos e suas respectivas lotações e contatos telefônicos. A partir deste momento, efetuamos ligações para todos os coordenadores pedagógicos sujeitos da pesquisa, conversando informalmente sobre o teor da pesquisa e solicitando endereço eletrônico para envio de convite oficial, assim como autorização para realização de visita em momento oportuno para os mesmos.

Todos os coordenadores nos atenderam prontamente nas solicitações. Assim, em seguida, encaminhamos *email* contendo convite e síntese do projeto. Lembramos que, segundo Gatti (2005), é importante não fornecer detalhes em demasiado aos participantes do grupo focal, com vistas a não possibilitar a elaboração de conteúdos pré-estabelecidos pelos convidados e que prejudiquem o andamento do grupo.

Após este momento, em dia agendado individualmente, realizamos visitas aos coordenadores pedagógicos, aonde seis foram nas suas respectivas escolas e dois em suas residências.

No momento das visitas, foi possível explicar pessoalmente do que se tratava a pesquisa e que metodologia seria utilizada. Espontaneamente, quatro coordenadoras, ao ouvir a temática, passaram a relatar o seu cotidiano de trabalho e expressar opiniões a respeito. A princípio, o objetivo da visita, era convidar pessoalmente os coordenadores, explicar a natureza da pesquisa e aplicar um simples questionário para realização do perfil dos mesmos. No entanto, não houve como descartar as informações que ali emergiram dada a riqueza das contribuições que os relatos mencionavam. As informações

naquele momento relatadas já mostravam as contradições nas quais os coordenadores efetivavam sua prática.

Portanto, compreendemos que estes relatos deveriam compor o quadro de análise dessa pesquisa e assim o fizemos, por entender que desconsiderá-los seria descartar os sentimentos aflorados de imediato pelos sujeitos em contato com a temática, contradizendo uma característica primordial da pesquisa qualitativa, a valorização dos significados e dos sentimentos dos sujeitos.

Ao longo das visitas, todos concordaram em participar do grupo focal e assim foi acordado o dia e horário. Na semana de realização do grupo focal, ligamos novamente a todos coordenadores, lembrando e reiterando o convite. No entanto, no dia anterior, dois coordenadores avisaram que não poderiam mais comparecer por motivos de viagem e de problemas de saúde. Na realização do grupo focal, compareceram quatro coordenadoras¹⁸, o que corresponde a 50% do universo pretendido.

O quantitativo de participantes é uma condição importante na concretização do grupo focal e esta foi uma dimensão que desde a escolha da técnica, mereceu nossa atenção e cuidado, pois o grupo focal prima pelo envolvimento dos participantes do grupo, o que pode ficar prejudicado por um número extenso de participantes. De acordo com Gatti (2005) grupos grandes podem limitar a participação, as oportunidades de trocas de ideias e o aprofundamento das questões.

O grupo aconteceu pela manhã, na Sala de reuniões do Instituto de Ciências da Educação na Universidade Federal do Oeste da Pará. Foi possível uma proximidade positiva para os diálogos. Na ocasião, foram feitas gravações em áudio e vídeo com respectivas autorizações de cada integrante presente.

Inicialmente, foram feitos os agradecimentos de praxe, posteriormente foram repassados alguns informes sobre a atividade e a necessidade de assinatura do Termo de Livre esclarecimento. Para se entrar no tema, utilizamos uma metodologia que buscava estimular a participação de todas no encontro, destacando que qualquer informação era importante e que elas

¹⁸ Os presentes no encontro eram todas do sexo feminino.

ficassem à vontade para compartilhar suas opiniões. Pretendendo organizar a discussão, mas sem a intenção de um diretivismo exacerbado, foi escolhida uma dinâmica de concordância e discordância, na qual foi colocado para o grupo um montante de cartões com sentenças relativas à ação da coordenação pedagógica e da gestão democrática. Em conjunto, as afirmativas eram lidas e separadas em blocos com fichas identificadas com as palavras “concordamos”, “discordamos” ou “mais ou menos”, em seguida justificavam as escolhas. Com esta técnica o debate aconteceu com espontaneidade, possibilitou o contato entre os participantes, a troca de ideias e não permitiu a transformação da atividade em uma “entrevista coletiva”.

Como limites da experiência do grupo focal, podemos perceber que, em alguns momentos, houve a dispersão (telefone ligado, preocupação com a hora) de um ou outro participante, mas sem promover prejuízo ao debate. Acreditamos que ausência dos demais participantes também se configurou como um ponto negativo do encontro. Contudo, o volume e a natureza das informações debatidas proporcionou uma rica e consistente fonte de dados, haja vista ter emergido concepções, opiniões e experiências que retratam a realidade da escola e da coordenação pedagógica a partir daqueles que vivenciam o cotidiano da escola.

A transcrição das falas foi feita de acordo com as recomendações¹⁹ existentes para tal atividade e buscou respeitar o máximo de fidedignidade dos relatos efetuados. Além dos participantes, da pesquisadora, da orientadora da pesquisa, nesta etapa e nas anteriores, houve a participação e contribuição de uma bolsista²⁰ de iniciação científica, que auxiliou na consolidação das informações.

O volume de informações obtidas foi satisfatório e suscitou inúmeras dimensões do trabalho realizado pelo coordenador pedagógico. Para fins de análise, o material foi analisado em categorias a fim de direcionar para os pontos específicos da pesquisa. Desta forma, por entender que as categorias abaixo auxiliam nas respostas às questões da pesquisa e ainda, por compor o

¹⁹ SILVERMAN, David(2009); BARDIN, Laurence (1977); FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa (2005).

²⁰ Anniê da Silva Farias. Bolsista PIBIC/UFOPA/FADESP. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas HISTEBR/UFOPA.

contexto da ação da coordenação pedagógica e da efetivação da gestão democrática, foram escolhidas as seguintes categorias: concepções; práticas; gestão democrática.

Cada categoria foi dividida em subáreas de análise a fim de facilitar a exposição dos dados empíricos. Na primeira categoria *concepções* apresentamos as concepções da função da coordenação pedagógica a partir do olhar das coordenadoras e subdividimos em três visões: o coordenador como mediador, coordenador como parceiro e o coordenador como formador. Na segunda categoria *práticas* abordamos questões referente as práticas exercidas pelas coordenadoras no ambiente escolar. Para isso, foram elencadas como subcategorias de análise o cotidiano e as ações desenvolvidas pelas coordenadoras. Na terceira categoria *gestão democrática* destacamos a percepção das coordenadoras sobre o processo de gestão democrática na escola, com ênfase nas seguintes subcategorias: direção escolar, participação e autonomia.

Com atenção as falas dos coordenadores, que estarão codificadas com a sigla CP1, CP2, CP..., e, em conformidade com a literatura utilizada no decorrer desta pesquisa, as especificidades das categorias elencadas serão apresentadas a seguir.

5.2 Ser coordenador pedagógico: concepções da função

A coordenação pedagógica tem seu percurso histórico marcado por transformações políticas, sociais e econômicas. As mudanças ocorridas na sociedade passaram a exigir da escola e de seus profissionais ações que viessem a atender as demandas da atualidade. Neste sentido, as concepções em torno do que é ser coordenador pedagógico, quais suas atribuições, seu papel no ambiente escolar também buscaram adequar-se às exigências contemporâneas.

Neste trabalho, vimos a ação da coordenação pedagógica a partir das concepções dos coordenadores, na tentativa de enxergar como seu trabalho se materializa na escola frente às condições que se apresentam e à luz de referenciais teóricos que refletem esta temática e por entendermos ainda, que o

que o sujeito compreende sobre sua própria função é a base para toda sua atuação e vai repercutir em todos os âmbitos da sua prática.

Por meio dos relatos emitidos pelas coordenadoras pedagógicas, tentamos compreender que concepções permeiam suas práticas. Na realização do grupo focal, apresentamos afirmações e questionamos quais eram suas opiniões a respeito. Referente às concepções, expusemos duas sentenças (uma elaborada *a priori* e uma criada diante da discussão) em momentos diferentes do encontro, vislumbrando perceber se emergiriam as concepções de coordenação pedagógica. As sentenças retratavam os seguintes conteúdos:

1. *Como sabemos, a origem da coordenação pedagógica está vinculada à fiscalização do trabalho docente e ao cumprimento de ações burocráticas, atualmente, a sua atuação possui um novo caráter, com uma ação voltada ao processo ensino aprendizagem e a promoção de uma educação com qualidade. (Sentença pré-elaborada pela pesquisadora)*
2. *Conseguiríamos inovar um conceito de que é ser um coordenador pedagógico na rede em que a gente trabalha? (Questionamento criado durante o debate)*

Neste item, identificamos algumas concepções que as coordenadoras pedagógicas possuem sobre sua função.

5.2.1 Coordenador como mediador/articulador

Uma das concepções que emergiram referia-se ao coordenador como mediador, articulador ou diplomata. Vejamos algumas falas que refletem estas ideias.

É a bola mestre da escola, é ele que faz as articulações, é ele que media com o professor, com a comunidade com os pais e sem contar que nós também, nós somos peça fundamental na questão da mediação dos conflitos familiares. (CP4)

Uma das funções assim que eu particularmente penso do coordenador pedagógico é a questão realmente de mediar, é ajudar o professor na turma, a evolução do processo ensino-aprendizagem.[...] Eu sou pedagoga, deixo bem claro meu comprometimento é o ensino aprendizagem, eu deixo muito claro isso e eu não comungo dessa ideia de que eu estou lá pra ser pai e mãe. Professor, a gente faz um pouco sim, mas eu deixo bem claro que a responsabilidade materna paterna é deles, ali meu apoio é pedagógico ensino aprendizagem. (CP4)

É um elo de professores, funcionários, o pedagogo é aquele diplomata que tem que ser, né, um elo de mediações. (CP1)

A partir das falas acima, podemos ver a centralidade da ação da coordenação pedagógica em torno do processo ensino-aprendizagem, na qual a coordenação pedagógica figura como uma prática que articula e media este processo. Neste sentido, resgatamos a fala de Rangel (2010) que destaca o processo de ensino aprendizagem como o objeto específico da ação supervisora e reafirma: “a aprendizagem é o elo articulador e mobilizador das iniciativas de supervisão e orientação educacional.” (2013, p. 12).

Os relatos chamam a atenção para o papel articulador da coordenação pedagógica, com vistas a mediar entre os agentes internos e externos da escola as ações inerentes a aprendizagem. De fato, a finalidade da escola, a formação humana se materializa no processo ensino-aprendizagem. A coordenação pedagógica compõe um coletivo e, mesmo tendo sua ação voltada para o núcleo específico da escola – a aprendizagem, não tem como absorver para si tal responsabilidade de forma individual e autoritária. Ser uma figura mediadora requer a capacidade de articular ideias e ações em prol de uma formação subsidiada em um projeto coletivo.

Neste sentido, Vasconcelos remete a ação da coordenação pedagógica à atividade de um intelectual orgânico, que representa, segundo o autor,

[...] aquele que está atento à realidade, que é competente para localizar os temas geradores (questões, contradições, necessidades) do grupo, organizá-los e devolver como um desafio para o coletivo, ajudando na tomada de consciência e na busca conjunta de formas de enfrentamento [...] é aquele que tem um projeto assumido conscientemente e, pautado nele, é capaz de despertar, de mobilizar as pessoas para a mudança e fazer junto o percurso. (2007, p.70)

Compreendendo desta forma, Vasconcelos acredita que a atuação da coordenação pedagógica se dá no campo da mediação, reiterando o olhar que as coordenadoras pedagógicas assumiram no decorrer da pesquisa, aonde elencaram a mediação como foco de suas ações.

Ser coordenador pedagógico como sujeito mediador é uma concepção encontrada nas falas das coordenadoras, na qual abrangem a relação com os

professores, pais, comunidade, alunos e demais funcionários. O destaque ao grupo nos faz querer acreditar que a ação coletiva, ou pelo menos a busca por ela, está presente nos ideais das coordenadoras e isso demonstra o interesse na consolidação de uma educação mais democrática no ambiente escolar.

Na materialização de uma proposta de ação coerente com a realidade educacional e que envolva todos os membros da escola, Alonso (2010) aponta a supervisão como a força aglutinadora e impulsionadora do grupo, mediadora do sistema, contudo, não mais numa posição de subordinação e aceitação irrestrita à autoridade, mas como um intérprete das realidades e das necessidades da escola.

Compreendemos que ser coordenador pedagógico, remetendo-nos aos relatos das coordenadoras e à literatura acadêmica, significa atuar de fato como articulador e mediador. Contudo, é oportuno lembrar que a ação da coordenação pedagógica não está isolada em seu próprio campo de atuação ou no ambiente escolar como um todo. Assim como qualquer prática educativa, a mesma está condicionada por determinações que estão além e fora de suas crenças e concepções e que, por conseguinte, tem por vezes suas práticas alteradas e determinadas por ideais paralelos ou até antagônicos.

5.2.2 Coordenador como parceiro

Outro aspecto elencado relaciona-se ao coordenador como parceiro, principalmente junto ao professor. Podemos ver esta concepção nos seguintes relatos:

Então, a gente está outra, mais diplomata, a gente está lá pra ouvir, pra entender o professor, o lado dele, porque somos humanos, né, aquela história, os problemas ficam do portão para fora, não é verdade, nós somos seres humanos, então, a gente, como seres humanos, procura entender o outro, “o quê que tá acontecendo com você?” Ser amigo também, porque todo pedagogo é mal visto. Então, eu procuro ser diferente, eu procuro ser amiga dos professores, mas não para passar a mão na cabeça deles. Eu tenho uma relação legal com os alunos e com os professores, porque eu procuro ser amiga deles, entender, tudo é feito em conjunto, ninguém, assim, olha, vou ter que fazer isso. Não, a gente senta junto e direciona, “o quê que eu quero, e o quê que vocês acham?”. Isso facilita eles me ajudarem porque se chegar lá com as ideias prontas, “eu quero isso, eu quero aquilo”, não vai funcionar. Então, vou ser rejeitada, mas se eu

chegar lá como amiga deles, sabe, uma coisa mais diplomata, isso funciona bastante. (CP1)

Hoje essa função tá realmente ali, parceiro, de fazer a evolução gradativamente aonde eu tenho amor pelo meu ofício, aonde eu possa contribuir, somar. (CP4)

Na perspectiva apresentada, percebemos uma dimensão referente ao campo das relações, pois as coordenadoras apresentam visões sobre como a coordenação está agindo nas relações que mantém no cotidiano, em especial com o professor.

Esta concepção que toma a coordenação pedagógica como parceria é um dado relevante para se refletir, haja vista a história da coordenação pedagógica ser marcada por um caráter autoritário, hierárquico e de inspeção. Lembremos de que, no Brasil, a supervisão escolar é oficializada por meio do Parecer 252/69, o qual define os conteúdos para a formação do supervisor, assim como para as outras habilitações, orientação, administração e inspeção escolar. Este período é marcado por uma concepção tecnicista de ensino e todas as funções exercidas na escola caminhavam por este ideal. A divisão de tarefas é um princípio deste modelo pedagógico, havia os que elaboravam as ações, os que fiscalizavam, inspecionavam e os que executavam. A dinâmica requeria que todas as partes da escola executassem as etapas e técnicas de acordo com o que fora planejado a fim de garantir o resultado esperado.

As fragilidades das habilitações, já mencionadas na seção anterior, proporcionaram um trabalho compartimentalizado e as especialidades, mesmo que extintas legalmente, promoveram a caracterização da função supervisora como função de controle, fiscalização e inspeção. Esses resquícios se fazem presentes nas escolas, mas, segundo as coordenadoras, com menos evidência e mais localizado em pessoas mais velhas. (CP3 e C4).

Um trecho de uma fala da CP1 menciona que “todo pedagogo é mal visto”. Esta visão negativa da ação do pedagogo pode ser explicada pelo percurso histórico da função, pois, como enfatiza Vasconcelos, “muitos dos problemas que se colocam atualmente no exercício da coordenação pedagógica têm sua explicação na origem mesma da configuração forma da função, associada ao ‘controle’”. (2007, p. 85). Contudo, acreditamos na resistência que pode haver, tanto por parte do pedagogo como dos demais membros da escola, em

compreender as alterações conceituais que a coordenação pedagógica vem sofrendo. Isso não quer dizer que vemos nas pessoas a responsabilidade por tal julgamento, ao contrário, vemos que as pessoas são levadas a materializar em suas ações, ideologias que estabelecem o controle, a competitividade e quantidade em detrimento da qualidade.

Portanto, enxergar a coordenação pedagógica como parceria²¹, leva-nos a compreender uma relação igualitária, na qual não existe um grau de hierarquia entre coordenação, direção, professores e alunos. Há um diálogo permanente visando à efetivação de uma educação alicerçada em objetivos comuns e princípios coletivos.

As falas das coordenadoras pautam-se na necessidade de uma relação humanizadora que vislumbre o outro não apenas como um executor de tarefas, mas como um ser humano imbuído de concepções e sentimentos, sujeito a erros e acertos. Essa aceção fica bastante clara quando a CP1 afirma: “a gente tá lá pra ouvir, pra entender o professor, o lado dele, porque somos humanos”.

Nesta relação coordenação pedagógica e professor, Vasconcelos (2007) contribui dizendo que o ponto de partida é a confiança, mas que isto não se conquista com decreto e sim com o tempo. Por isso, a parceria entre professor e coordenador pedagógico deve estar baseada numa relação de confiança e respeito mútuo a fim de não incorrer em julgamentos e críticas que em nada auxiliam a construção de um projeto educativo. É importante não haver ambiente para uma relação em que o coordenador atua como mero avaliador e fiscalizador do trabalho realizado pelo professor.

Se nós não conseguirmos um grau mínimo de empatia [...], se logo partimos para juízo moral do professor estaremos estabelecendo uma ruptura no relacionamento pela colocação do estigma: o professor **é** autoritário, **é** descompromissado, etc., ao invés de buscar compreender, entender que ele eventualmente **está sendo**, está tendo algumas práticas autoritárias. Criticamos o professor que rotula o aluno e, de repente, podemos estar agindo de forma semelhante com ele... (VASCONCELOS, 2007, p. 91 grifos do autor)

²¹ A expressão parceria é aqui compreendida genericamente, como uma relação de ajuda mútua, na qual em prol de um objetivo comum, pessoas reciprocamente trocam experiências, constroem saberes e projetam e desenvolvem ações. Não se refere a acordos firmados entres entidades ou esferas públicas e/ou privadas.

Sem pretender estabelecer um perfil de coordenação pedagógica, mas refletindo sobre características que são imprescindíveis para ser um coordenador pedagógico hoje, Vasconcelos (2007) aponta a sensibilidade como uma grande virtude para o exercício da função supervisora. A sensibilidade promoverá a capacidade de estar aberto, de ver o outro, de reconhecer suas demandas, suas lacunas, seu potencial.

Ao estabelecer a sensibilidade como uma necessidade na atuação da coordenação pedagógica, não significa dizer que não poderá efetuar críticas, perceber as falhas e sentir-se impedido de questionar ou discutir possíveis mudanças. Como disse a CP 1, “eu procuro ser amiga dos professores, mas não pra passar a mão na cabeça deles”. A sensibilidade busca compreender os saberes dos outros, assim como procura entender o que se passa, o que leva o professor a determinada prática, a fim de poder compreender e possibilitar alternativas para as mudanças necessárias.

Diante do cenário que atualmente se estabelece marcado por desigualdades, competitividade, individualismo, vislumbrar a coordenação pedagógica como parceira nos faz encarar o trabalho dos coordenadores como “uma interação entre iguais, onde não existe diferença de posições entre os membros do grupo, mas uma relação de colaboração [...]” (ALONSO, 2010, p. 179). Assim, a ação parceira da coordenação pedagógica é um elemento necessário para um projeto educativo que vislumbre a qualidade da educação a partir de uma prática democrática que envolva toda a comunidade escolar.

5.2.3 Coordenador como formador

A prática da intervenção foi também abordada pelas coordenadoras. O coordenador pedagógico como aquele que intervém no processo educativo foi apresentado como uma das razões de ser coordenador. Abaixo, alguns trechos que remetem a esta acepção:

Muitas das vezes, é o professor, ele também tem dificuldade em passar o conhecimento e aí, ali, quando o coordenador pedagógico se prontifica a ajudar, a coisa flui, dando estratégias, auxiliando, fazendo. Por exemplo, professor tem dificuldade de trabalhar

com tecnologia. Se eu sei trabalhar com tecnologia, por que não eu tirar um tempo lá na minha casa e fazer uma pesquisa pra auxiliar o professor focalizando solução do problema? (CP4)

A gente procura trabalhar muito nessa questão da evolução do processo ensino-aprendizagem, justamente é o que o instituto Ayrton Senna nos orienta. (CP3)

O que me identifica, o que eu goste, o que tenho prazer em fazer, e faço com muito amor, são as intervenções, o ensino-aprendizagem, é mediação de conflito, é parceria com a direção, são as planilhas em dia, o que eu gosto de fazer é isso. (CP4)

Ao iniciar a discussão referente às falas acima, resgataremos o pensamento de alguns autores que pesquisam a coordenação pedagógica. Segundo Libâneo (2004), a coordenação pedagógica é responsável pela viabilização, integração e articulação do trabalho pedagógico-didático em ligação direta com os professores.

Vasconcelos (2007) reitera dizendo que o professor está diretamente ligado à tarefa do ensino e, desta feita, a coordenação pedagógica deve estar atenta à necessária articulação entre a pedagogia da sala de aula e a pedagogia institucional, “uma vez que, no fundo, o que está em questão, é a mesma tarefa: a formação humana, seja dos alunos, dos professores, da coordenação pedagógica, dos pais, etc.” (p.88).

Oferecer orientação e assistência aos professores nas dificuldades que enfrentam no seu cotidiano escolar também é apontado por Alonso (2010) como o trabalho da coordenação pedagógica.

A despeito dessa concepção do coordenador pedagógico, como agente formador que assiste ao professor em sua prática pedagógica, orientando-o, acompanhando-o, ajudando-o com ideias e estratégias, faz parte de inúmeras produções acadêmicas sobre a temática e foi ilustrada nos relatos das coordenadoras. As coordenadoras demonstram uma preocupação em auxiliar o professor com vistas a intervir na sua prática e, assim, promover melhorias na aprendizagem dos alunos.

De acordo com as coordenadoras participantes da pesquisa, a intervenção do coordenador pedagógico no trabalho desenvolvido pelo professor é uma prática presente nas escolas em que atuam. Declaram que procuram dar assistência aos professores buscando auxiliá-los principalmente nas dificuldades encontradas. No entanto, sabemos que essa intervenção nem sempre é bem

recebida pelos professores, sendo justificada por vezes pela falta de conhecimento específico do pedagogo nas matérias ministradas. Porém, Libâneo esclarece com bastante propriedade esta questão.

[...] quando se atribui ao pedagogo as tarefas de coordenar e prestar assistência pedagógico-didática ao professor, não está se supondo que ele deva ter domínio dos conteúdos-métodos de todas as matérias. Sua contribuição vem dos campos do conhecimento implicados no processo educativo-docente, operando uma intersecção entre a teoria pedagógica e os conteúdos-métodos específicos de cada matéria de ensino, entre o conhecimento pedagógico e a sala de aula. (2004a, p.60)

Neste sentido, o autor acima explica que o trabalho do coordenador vem na perspectiva de intervir por meio da articulação entre a teoria pedagógica e o conteúdo específico. A coordenação pedagógica aparece com o intuito de promover, juntamente ao professor, uma reflexão das suas práticas efetuadas naquela matéria específica em consonância a conhecimentos didáticos pedagógicos, alicerçados em um projeto construído com vistas à promoção da aprendizagem.

Contudo, devemos ser cautelosos ao refletir sobre a natureza da formação e intervenção promovida pelo coordenador tanto aos professores quanto aos demais membros da escola. Ver o coordenador como um mero fornecedor de ideias, estratégias, pode-se incorrer numa versão do coordenador “dicário”, aquele que tem um repertório de dicas a serem executadas. Não podemos esquecer a origem da coordenação pedagógica que incorreu em uma ação de fiscalização, de exercício burocrático e de controle de técnicas e permitir a consolidação de uma prática pautada em princípios puramente instrucionais. É necessário reafirmar a posição política que a coordenação pedagógica detém.

A supervisão, assim concebida, vai muito além de um trabalho meramente técnico-pedagógico, como é entendido com frequência, uma vez que implica uma ação planejada e organizada a partir de objetivos muito claros, assumidos por todo o pessoal escolar, com vistas ao fortalecimento do grupo e ao seu posicionamento responsável frente ao trabalho educativo. Nesse sentido, a supervisão deixa de ser apenas um recurso meramente técnico para se tornar um fator político, passando a se preocupar com o sentido e os efeitos da ação que

desencadeia mais que com os resultados imediatos do trabalho escolar. (ALONSO, 2010, p. 175)

Portanto, a coordenação pedagógica, assim como todos os profissionais que atuam na escola, deve lembrar que suas ações, assumidamente ou não, refletem um propósito político e, por isso, é relevante refletirem que objetivos estão buscando, que projeto os subsidia. A formação humana é a finalidade da escola e as ações exercidas pela coordenação pedagógica no âmbito da formação do professor não pode desconsiderar isso. Faz-se necessário sempre resgatar que a busca para a garantia de uma educação com qualidade é uma luta constante e que permeia todas as instâncias e os integrantes da escola.

A partir dos discursos das coordenadoras referentes à concepção do que é ser uma coordenadora pedagógica, abordamos três percepções. Vimos que as concepções manifestadas não se excluem e não se contradizem, ou seja, conceber o coordenador pedagógico como mediador ou articulador, parceiro, interventor ou formador, são aspectos que necessitam fazer parte da atuação do coordenador pedagógico. Contudo, sabemos que as condições apresentadas pelo cenário interno e externo a escola, interferem nas práticas exercidas e, eventualmente ou não, levam os coordenadores a desempenhar ações divergentes das concepções idealizadas.

Com esse entendimento, expomos a seguir as práticas efetivas das coordenadoras pedagógicas.

5.3 Práticas: concepções e prescrições

É sabido que o cotidiano escolar é um ambiente repleto de nuances, permeia diversas áreas, lida com diferentes grupos e enfrenta diferentes dificuldades. A atuação do coordenador envolve esse panorama de constantes ajustes e desajustes. Como diz Placco, “o cotidiano do coordenador pedagógico ou pedagógico-educacional é marcado por experiências e eventos que o levam, com frequência, a uma atuação desordenada, ansiosa, imediatista e reacional, às vezes até frenética [...]”. (2009, p. 47).

A partir deste entendimento, colocamos a seguinte afirmativa para a avaliação das coordenadoras: *os coordenadores pedagógicos compreendem suas atribuições e sua importância, mas não têm condições de exercê-las.* Todas as coordenadoras concordaram com a sentença. Em seguida, a questão foi complementada com as seguintes perguntas: *Por que vocês concordam com esta afirmação? Existe dificuldade para o exercício das ações de vocês? Se existem, que dificuldades são essas? Como é que a realidade da escola se apresenta nesse sentido, como são as condições de trabalho de vocês e como isso interfere no exercício das atividades de vocês?*

Ao ouvirmos os relatos das coordenadoras pedagógicas, podemos agrupar as experiências por elas vividas em dois subgrupos de análise. Percebemos o cotidiano sobrecarregado de tarefas e condições ainda inadequadas de trabalho e as determinantes orientações do Instituto Ayrton Senna no trabalho realizado, consequência da parceria instituída entre a Prefeitura de Santarém- PMS, por meio da Secretaria Municipal de Educação – SEMED e esta entidade. É a partir destes pontos que fazemos nossa análise referente às práticas das coordenadoras pedagógicas.

5.3.1 Cotidiano: movimentos, eventos e condições

Ver como se materializa as concepções de educação no cotidiano escolar é relevante para se analisar como se corporifica os ideais dos sujeitos e das políticas educativas. O dia a dia na escola não é um cenário abstrato, ele é consolidado a partir de práticas, contradições, exigências, concepções diversas e vários outros condicionantes.

André afirma:

Investigar as especificidades do cotidiano escolar é tarefa das mais urgentes, para tentarmos compreender, por exemplo, como os atores escolares se apropriam das normas oficiais, dos regulamentos, das inovações; que peso têm as relações sociais na aceitação ou na resistência a essas normas; que processos são gerado no dia-a-dia escolar para responder às demandas das políticas educacionais, aos anseios das famílias e aos desafios do ensino na sala de aula [...] É fundamental, portanto, que se procure investigar os significados atribuídos pelo sujeito

às ações, práticas e relações que são forjadas no cotidiano escolar. (2009, p.13)

Coadunando com a perspectiva da autora acima, procuramos conhecer como as práticas das coordenadoras se concretizam no cotidiano de suas escolas, que realidade elas vivenciam. Vejamos o que foi dito por elas:

Às vezes a gente é muito atarefado, a gente. Às vezes os alunos, os pais pensa que a gente é a diretora, só vê nossa capa. É isso que tem, porque a gente tem muita coisa para resolver. Às vezes deixa, porque é o psicólogo, é a polícia, é mediador de confusões, é aquele que vai ouvir os pais, os alunos [...] a nossa parte pedagógica fica devendo, pelo menos eu acho, a gente fica muito exacerbado com as funções. (CP1)

Eu sei qual é a minha função, mas nem sempre posso exercer por conta de um monte de coisas. (CP3)

É que sempre a gente tá ocupado, vai com o aluno resolver os problemas que a gente é impedido na sala de aula da orientação, porque sempre está resolvendo os problemas de alunos que brigou, de pai que veio fora do horário que a gente marcou do dia. Aí fica complicado, porque a gente está resolvendo. Geralmente você dá uma saidinha um pouquinho, aí todo mundo vem correndo atrás de ti, “tava aonde? tava aonde?”, porque estava lá na sala de aula e a coisa estava pegando fogo, porque tem resolver os problemas. (CP 1)

Atende a comunidade em si, atende os pais. (CP2)

Na seção anterior, abordamos essa perspectiva do pedagogo “tarefeiro”, “apagador de incêndios” ou, popularmente, “multiuso”. Construiu-se uma definição, que o coordenador pedagógico estaria na escola para atender todas as demandas possíveis. Essa caracterização, por meio dos relatos das coordenadoras, permanece no ambiente escolar, o que nos leva a crer que ainda se faz presente em grande parte das escolas. A fala da CP1, “tava pegando fogo, porque tem que resolver os problemas”, ilustra com bastante clareza essa evidência. Além de associar uma imagem pejorativa à figura do coordenador pedagógico, compromete o trabalho desenvolvido pelo mesmo que envolto a tantas emergências, encontra dificuldades em focalizar suas ações no que realmente precisa de sua atenção. Silva Jr (1997) ratifica dizendo que a multiplicidade de tarefas pelas quais o supervisor responde é, em realidade e paradoxalmente, a maior razão de sua dificuldade em compartilhar a grande tarefa da organização coletiva do trabalho na escola.

Reafirmamos as necessidades de ressignificação do papel da coordenação pedagógica, porém compreendemos que a alteração desse cenário não depende exclusivamente do coordenador. Existe uma cultura estabelecida pela trajetória histórica da função que precisa ser desconstruída ou reconstruída; um cenário escolar marcado por situações adversas; um acúmulo de atividades que exige da escola rearranjos, tendo em vista a precariedade no quadro de servidores; um panorama educacional que repassa a escola um novo perfil e novas exigências. Enfim, a transformação da atuação coordenação pedagógica também perpassa pela transformação da atuação da escola, que deve estar em busca de uma formação emancipatória e democrática.

Retomando os relatos das coordenadoras, destacamos os seguintes trechos: “nossa parte pedagógica fica devendo” (CP1); “a minha maior preocupação é com o pedagógico, estou atenta sempre com os professores fazem, observo isso nas visitas nas salas de aula” (CP4). Sobre essa dimensão, Domingues chama atenção que há uma percepção destorcida, na qual se vê que na escola tudo é pedagógico e, portanto, tudo é tarefa do coordenador pedagógico. A autora esclarece que de fato todos os trabalhos da escola devem estar imbricados de forma que o processo educativo extrapole a sala de aula. Contudo, alerta para a generalização do processo educativo, pois, quando algum aspecto é amplamente generalizado, “perde-se o olhar específico e deixa-se de se fazer escolhas que indiquem prioridades dos trabalhos desenvolvidos.” (2014, p.114).

A despeito disso, podemos concluir que um cotidiano assoberbado de emergências, eventos, processos burocráticos e outras demandas podem contribuir para o desvio do olhar e das ações do coordenador pedagógico, fato este confirmado pelas participantes da pesquisa, na qual se mostraram angustiadas frente à multiplicidade de exigências às quais são chamadas, como expressado pela CP3: “Eu sei qual é a minha função, mas nem sempre posso exercer por conta de um monte de coisas”.

Esta percepção da coordenação pedagógica como uma função abrangente é concebida por muitos integrantes do espaço escolar. O artigo “O trabalho do coordenador pedagógico na visão de professores e diretores: contribuições à compreensão de sua identidade profissional”, de autoria de Vera

Maria Placco e Vera Lúcia Souza (2012), desenvolvido a partir de uma pesquisa que investigou o perfil do coordenador pedagógico no Brasil (2011), apresenta como os diretores e professores enxergam a atuação do coordenador pedagógico na escola.

A pesquisa expõe que os diretores entendem que o coordenador pedagógico pertence à gestão da escola. De acordo com as autoras, essa visão pode ocasionar dois problemas. O primeiro relaciona-se ao fato de que, historicamente, construiu-se uma visão da direção escolar como o “poder” em exercício, como uma função repressora e punitiva, e o coordenador pedagógico, ao “ficar do lado” da gestão, afastar-se-ia dos professores e dos alunos, prejudicando uma possível relação de parceria. O segundo problema é que, assumindo um papel de gestor, o coordenador pedagógico pode acabar se apropriando de funções administrativas e organizativas que não são privativas de sua função.

Esse fato traz consequências que em muito prejudicam a função do CP, tendo em vista o caráter pedagógico que deve ser central em suas ações, já que os problemas administrativos e organizacionais tendem a tomar grande parte de seu tempo. Desse modo, o fato de estar mais envolvido com o administrativo que com o pedagógico impede que o CP assuma seu papel de mediador na escola, isto é, que tome como ponto de partida e de chegada de suas ações o pedagógico, uma vez que o objetivo maior de sua ação deve ser a melhoria constante e permanente da aprendizagem dos alunos. (PLACCO; SOUZA, 2012, p.11)

Os depoimentos abaixo demonstram como essa tendência se concretiza na escola de uma das coordenadoras pedagógicas.

Às vezes se confundia muito antes dessa cobrança de visita de quatro horas. Então, por exemplo, eu fazia ofício, “ah, precisa tal coisa”, eu fazia, entendeste? Declaração para bolsa família, meu Deus, toda hora na escola, ou então, “ah, faz essa declaração”, então se confundia muito essa questão. Então, comecei a observar, “ah, aluno gritou, chama o pedagogo”, “ah, o aluno caiu, está sangrando, chama o pedagogo”. Aí comecei a colocar desde o ano passado, comecei a colocar um filtro nisso, peralá, até que ponto isso é pedagógico? Às vezes, por exemplo, “ah, a servente falou tal coisa, tal coisa, tal coisa e a diretora: “(nome da CP), vamos lá que a servente tá reclamando disso, disso e disso, falaram isso e isso e isso, vamo lá!?” Aí eu comecei a dizer: “mas isso não é pedagógico, isso é administrativo”. Entendeu, como sem querer, colocar esse filtro aí, senão tu te prendes a tudo isso e não consegue fazer o pedagógico. (CP3)

Porque também tenho a demanda da gestão da escola, pois muitas vezes sou chamada pra fazer coisas que é função da gestão da escola. (CP5)

Percebemos, então, que a absorção de demandas do ambiente escolar, interligadas ao processo educativo, pois possibilitam condições para o exercício da ação pedagógica, mas que necessariamente não são atividades inerentes ao campo de atuação do coordenador pedagógico, ainda gera sobrecarga de trabalho as estes profissionais.

Além disso, a pesquisa das autoras constatou que os diretores ressaltaram a presença do coordenador pedagógico como fundamental na escola e que contribui muito para o trabalho da direção, que seu trabalho está ligado a todas as instâncias da escola e fora dela. Da perspectiva dos diretores, o coordenador pedagógico é “um profissional que integra a gestão, tem participação nas decisões, é responsável pelo pedagógico e também participa das questões organizacionais e administrativas da escola.” (PLACCO; SOUZA, 2012, p.11).

No que tange à visão dos professores, Placco e Souza (2012) analisam que os professores entendem o trabalho do coordenador pedagógico à semelhança dos diretores, pois o veem como vinculado à gestão, na qual planeja tudo junto com o gestor e é um elo entre o aluno, o professor e a direção. E ainda, para os professores, a atuação do coordenador pedagógico envolve múltiplas tarefas, abrangendo questões ligadas ao pedagógico e ao administrativo, relacionadas a diferentes grupos, como gestores, professores, alunos e pais.

Lembremo-nos da frase de uma das coordenadoras durante o grupo focal. Ao dialogar com outra coordenadora, complementou a fala da colega, que descrevia as atividades desenvolvidas por elas, e disse: “Atende (a gente) a comunidade em si, atende os pais” (CP2).

Enfim, as opiniões emitidas pelas coordenadoras são reafirmadas pela visão dos diretores e dos professores apresentada na pesquisa de Placco e Souza, que coincide com o que é relatado sobre o que usualmente ocorre na escola. O olhar dos outros sobre o trabalho desempenhado pelo coordenador

pedagógico é um indicador de como a prática do mesmo vem se desenrolando no cotidiano escolar.

Outro aspecto do cotidiano do coordenador pedagógico mencionado pelas coordenadoras pedagógicas refere-se às condições de infraestrutura física para o exercício do trabalho.

Nós viemos melhorar o nosso espaçozinho esse ano, porque a diretora bateu o pé e disse para ela: “Olha, aqui, a sala de recurso vai ser dividida ao meio”, para que nós tivéssemos um espaço pra gente, porque nós não tínhamos um espaço, trabalhávamos em corredor [...] Nós não tínhamos este espaço, nós ficávamos na sala dos professores quando eles iam pra casa. Aí, quando foi um dia, nós sentamos, “poxa, diretora, tá muito difícil, tem dia que a gente trabalha aqui nessa mesa ou na da copa” [...] “e tá muito difícil, o que que a senhora pode fazer por nós?”. Aí ela disse: “Eu vou reunir com a professora”. Era uma professora com quatro alunos, meteram o pé na parede e não queriam de jeito nenhum, porque aquilo não era para isso, não foi destinado para aquilo. A diretora disse “infelizmente vai ser desse jeito”. Mandou passar, só dividimos com armário, nós já temos o nosso espaço, quer dizer, um desafio muito grande que foi vencido. Foi isso professora, porque nós não tínhamos espaço, era onde dava, na secretária numa mesinha. Hoje nós já temos aquele espaço, mas a gente não se limita só ali. (CP 4)

Eu não tenho espaço (CP3)

Eu tenho uma mesa na sala da diretora. O nosso espaço é o mesmo. (CP1)

A questão da infraestrutura das escolas é uma problemática antiga e que afeta não apenas os coordenadores pedagógicos, mas todos os membros da comunidade escolar. Os relatos trazem à tona uma necessidade indiscutível de investimentos na construção e reformas das escolas de forma a se adequar as suas especificidades. Silva Jr (1997) afirma que o trabalho do coordenador pedagógico já inicia com o problema da não delimitação do seu local de trabalho, geralmente móvel e variável de acordo com as tarefas a desempenhar.

O relato da CP4 conta o embate que houve com outro setor da escola a fim de resolver o problema da ausência de um espaço para as coordenadoras trabalharem. A sala destinada ao atendimento educacional especializado foi dividida para uma parte ser destinada aos trabalhos da coordenação pedagógica. Ficou evidente, na fala da coordenadora, o atrito ocasionado, tendo em vista a insatisfação da professora que atua na sala com a mudança no ambiente em que atende as crianças. A expressão popular “descobrir um santo para cobrir o outro” pode ser utilizada como um retrato dessa situação.

O fato de muitas escolas não terem um ambiente para a coordenação pedagógica nos faz refletir que importância, principalmente para o poder público, pois são eles que determinam e direcionam os recursos destinados às obras, tem sido dada a atuação do coordenador pedagógico na escola.

Segundo Neto et all. (2013), em pesquisa realizada, por meio de acesso a uma base de dados do Inep, com 263.833 escolas, incluindo públicas e privadas, rurais e urbanas, as condições de infraestruturas das escolas no Brasil são preocupantes, tendo em vista que mais de 80% encontram-se em condições elementares e básicas. O quadro detalha as informações encontradas sobre a infraestrutura das escolas brasileiras.

Quadro 7 - Descrição dos níveis da escala de infraestrutura escolar e a porcentagem de escolas

NÍVEL	PORCENTAGEM	DESCRIÇÃO DOS NÍVEIS DE INFRAESTRUTURA
Elementar	44,5	Escolas que possuem somente aspectos de infraestrutura elementares para o funcionamento de uma escola, tais como água, sanitário, energia, esgoto e cozinha
Básico	40	Além dos itens presentes no nível anterior, neste nível as escolas já possuem uma infraestrutura básica, típica de unidades escolares. Em geral, elas possuem: sala de diretoria e equipamentos como TV, DVD, computadores e impressora
Adequada	14,9	Além dos itens presentes nos níveis anteriores, as escolas deste nível, em geral, possuem uma infraestrutura mais completa, o que permite um ambiente mais propício para o ensino e aprendizagem. Essas escolas possuem, por exemplo, espaços como sala de professores, biblioteca, laboratório de informática e sanitário para educação infantil. Há também espaços que permitem o convívio social e o desenvolvimento motor, tais como quadra esportiva e parque infantil. Além disso, são escolas que possuem equipamentos complementares como copiadora e acesso à internet
Avançada	0,6	As escolas neste nível, além dos itens presentes nos níveis anteriores, possuem uma infraestrutura escolar mais robusta e mais próxima do ideal, com a presença de laboratório de ciências e dependências adequadas para atender estudantes com necessidades especiais

Fonte: NETO, J.J.S.et all. Uma escala para medir a Infraestrutura Escolar. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 24, n. 54, p. 78-99, jan./abr. 2013

A pesquisa constatou que, do total de 24.079 escolas localizadas na Região Norte, 71% estão no nível de infraestrutura elementar. Das escolas localizadas na Região Nordeste, a porcentagem de escolas no nível elementar é de 65%. Nas outras três regiões, a maior porcentagem de escolas está no nível

básico. Para qualquer uma das regiões, a porcentagem de escolas no nível avançado é sempre menor que 2%.

Vimos, portanto, que a questão da infraestrutura nas escolas é uma problemática em todo o país. Os dados apresentados na pesquisa acima demonstram o quanto é alarmante a situação das escolas brasileiras, principalmente nas regiões Norte e Nordeste.

Consideramos que este aspecto implica nas condições de trabalho do coordenador pedagógico. Acreditamos que não basta “boa vontade”, “dar um jeitinho” ou “vestir a camisa da instituição” para o desenvolvimento de um bom trabalho, o profissional precisa de condições adequadas para exercer sua função, seja no âmbito da infraestrutura física, salarial e de formação.

5.3.2. Ações construídas ou ações prescritas?

Nesta parte, abordaremos as práticas desenvolvidas pelos coordenadores a partir de outro elemento que se mostrou marcante no decorrer da pesquisa – a parceria do Instituto Ayrton Senna - IAS e Prefeitura Municipal de Santarém - PMS, por meio da Secretaria Municipal de Educação de Santarém – SEMED.

Explicitamos, na Seção II, o histórico do IAS no município de Santarém, na qual informamos que sua presença no direcionamento das políticas educacionais demarcam quase duas décadas. Destacamos ainda que o Instituto surgiu em meio à reconfiguração do Estado brasileiro que implantou medidas de ajustes fiscais, administrativos e econômicos, representando um novo agente na sociedade brasileira – o Terceiro Setor. A Reforma do Estado brasileiro possibilitou o fortalecimento das instituições privadas, provocando uma proliferação de fundações que arregimentadas pelo discurso da redução da interferência do Estado, assumiu responsabilidades, principalmente em políticas sociais como a educação. Neste contexto, o IAS é uma entidade que ilustra a consolidação dessa reestruturação do papel do Estado.

Com este entendimento, buscamos demonstrar como as recomendações desse Instituto foram consolidadas nas ações da coordenação pedagógica das escolas municipais de Santarém.

O relato da CP3 evidencia como as orientações do Instituto são determinantes na atuação das coordenadoras pedagógicas.

O nosso trabalho todo é pautado todo em cima do Instituto Ayrton Senna. Então, tudo o que a gente tem que fazer, eles vão nos direcionando. Temos uma reunião ao mês que é formação continuada, e aí eles te dão o que tu vai trabalhar com o professor esse mês, eles te dão o direcionamento para o ano todo. Eles têm aquela pauta das reuniões e a gente trabalha com eles. E aí, a gente tira as dúvidas, tem o livro que a gente segue como fazer reuniões. Então, vem toda uma pauta de direcionamentos, aquela sistemática de acompanhamento. Então, tu vai trabalhando em cima disso. Como tu vai fazer tua reunião em cima daquela pauta? Como tu vai trabalhar leitura e escrita dos teus alunos em cima daquela ficha, no caso? E aí, no final do mês, você vem consolida essas informações. (CP 3)

Essa referência do Instituto como mentor das ações da coordenação pedagógica nos faz refletir como o trabalho desenvolvido é fruto de uma prescrição determinada por um agente externo que desconhece a realidade da escola e, por conseguinte, as necessidades e dificuldades enfrentadas; o quanto a autonomia destes profissionais e da escola como um todo está comprometida, tendo em vista que precisa seguir resoluções expressas e que não foram construídas coletivamente; como tornar-se uma escola democrática se as decisões sobre seu cotidiano são deliberadas em outras instâncias. São pontos inquietantes e que não podem ser desconsideradas no contexto escolar.

Quando as coordenadoras destacam que seu trabalho é direcionado pelo IAS, elas apontam alguns instrumentos de orientação, controle e registro. Entre eles estão: a Agenda do Coordenador Pedagógico, o Relatório de Visita Técnica do Coordenador Pedagógico e outros relatórios, chamados consolidados, nos quais são informados uma variedade de informações, como: deveres de casa feitos, livros lidos, faltas, nível de leitura dos alunos, etc²².

A Agenda proposta pelo IAS descreve que ações devem ser realizadas pelo coordenador pedagógico e a periodicidade com que devem acontecer. Na imagem abaixo, vê-se que ações são essas.

²² Durante a pesquisa tivemos acesso apenas a Agenda do Coordenador Pedagógico e ao Relatório de Visita Técnica do Coordenador Pedagógico.

Figura 1 - Agenda do Coordenador Pedagógico – 2015 – Ações diárias



Agenda do Coordenador Pedagógico – 2015



DIARIAMENTE

- Cumprir o calendário escolar.
- Monitorar e fortalecer as ações dos profissionais da escola.
- Monitorar a frequência diária dos alunos e conversar com os mesmos sobre a importância de chegar no horário, justificar a falta em caso de doença e o uso do uniforme.
- Entrar em contato com a família dos alunos faltosos.
- Realizar agendamento (psicopedagógicos, consulta e outros) aos alunos com necessidades especiais e aos alunos que apresentarem baixo desempenho escolar.
- Monitorar a entrada, o recreio e a saída dos alunos da escola, em parceria com os demais funcionários da escola.
- Prestar atendimento individual aos professores, quando houver necessidade.

Fonte: SEMED

Podemos nesta primeira parte da agenda, perceber o caráter de controle e fiscalização expresso nos comandos estabelecidos, referentes tanto ao professor quanto aos alunos.

Em seguida, a Agenda apresenta as ações obedecendo didaticamente os períodos do ano letivo.

Figura 2 - Agenda do Coordenador Pedagógico – 2015 – Ações semanais e mensais

SEMANALMENTE

- Atender os pais e responsáveis dos alunos para tratar de assuntos relacionados a aprendizagem.
- Realizar visita técnica às classes (16 visitas ao mês distribuídas em todas as classes, e permanência de tempo integral na classe).
- Durante a visita técnica às classes, o pedagogo fará as observações utilizando o relatório da rotina de aula, e devera analisar técnica e pedagogicamente os planos de aula para acompanhar o fluxo das aulas e diários de classes, assim como incentivar o professor destacando suas atitudes positivas, apresentando sugestões para melhorar a prática pedagógica e tomar providências necessárias.
- Realizar comparativos entre os registros dos cadernos dos alunos, plano de aula e fluxo das aulas.

MENSALMENTE

- Participar dos encontros de Formação Continuada do IAS, oferecido pelo Programa Circuito Campeão. A participação nos encontros é prioridade. Agendar eventos na escola em outra data.
- Avaliar o andamento do seu plano individual de trabalho.
- Organizar as reuniões pedagógicas, priorizando a formação continuada do professor.
- Consolidar e analisar as fichas de leitura e escrita (1º ao 5º ano), e entregá-la até o dia 5 de cada mês à coordenação do Circuito Campeão.
- Fazer o consolidado de livros lidos, para casa não feitos e frequência dos alunos e funcionários e apresentá-lo ao diretor.
- Participar das reuniões administrativas da escola.
- Apresentar ao diretor, relatório de trabalho desenvolvido pelos professores e, junto a eles organizar as atividades cívicas e sociais.

Fonte: SEMED

Algumas das ações recomendadas na agenda foram pontuadas pelas coordenadoras pedagógicas, como:

É muita coisa pra ti observar, pra ti fazer e isso tudo no final do mês tu manda parao Instituto Ayrton Senna, quantos alunos fizeram o dever de casa no mês, quantos livros eles leram, quantos é para casa não feito, né? Faltas justificadas. Então todo nosso trabalho, é como eu te disse, são em cima de fichas e de acompanhamento (CP 3)

Tem as visitas nas salas de aula, a gente tem que ficar lá pra avaliar o trabalho de professor. Não é necessário ficar a aula toda. A gente não tá vigiando o professor. (CP1)

O pedagogo tem que ficar na sala de aula observando o professor trabalhando, isso duas vezes ao mês, como tenho 15 turmas, significa que todos os dias eu tenho que ir para a sala de aula observar o professor. Mas eu não faço rigidamente desta forma, já conheço o trabalho dos professores, sei quem são os que têm mais dificuldades e o que eu não tenho razões para me preocupar. (CP5)

A partir das falas acima, necessitamos fazer destaque a uma ação específica listada na Agenda do Coordenador Pedagógico, a visita técnica às classes. Segundo as coordenadoras, elas vão, para as salas de aulas, observar o trabalho dos professores e posteriormente preenchem as fichas - Relatório de Visita Técnica do Coordenador Pedagógico. Sobre essas fichas surgiu o seguinte diálogo.

Vocês acham que essa ficha é determinante ou tem alguma margem sobre ela? Essa ficha de acompanhamento. (pesquisadora)

Olha, eu gosto muito, sabe. Porque, eu sempre digo, eu já trabalho na educação há muitos anos. Então, assim, antes a gente aprovava alunos, reprovava alunos e tu não sabia quantos alunos eu aprovei, qual foi o percentual, “ah não, o fulano, fulano e fulano não aprendeu”. Hoje se tu chegar na sala de aula e disser assim: “Professora, quantos alunos a senhora tem que ainda não estão bem?”, aí ela vai te dizer na hora, “Olha professora, eu tenho cinco alunos, tenho seis alunos, o fulano, fulano e fulano. O fulano já lê palavrinhas, esse aqui já conhece sílaba, mas ainda não sabe juntar”. Antes a gente dava aula, eu sei que eu dava aula, “olha, a () tá lendo, que legal”, mas eu não sabia dizer “a () já lê palavras, a () já conhece o ba be bi bo bu, mas ainda não sabe juntar”. Entendeu? Hoje com essa, antes assim, quando chegou isso na escola foi assim um pavor, “meu deus, só vamos trabalhar...”, hoje tu vê que essas fichas te ajudam muito, porque tu vai tendo essa visão. (CP3)

E a própria planilha, assim, quando a gente fecha todo nosso trabalho mensal, de fechar, consolidar, todo final desse consolidado ali, a gente vai fazer, pelo menos eu faço com a colega lá, fazer a leitura depois de turma por turma mesmo, para casa não feito, frequência, falta justificada. Aí, teus olhos lendo aquele gráfico já consolidado, tu já vai

ter noção onde tu vai fazer as intervenções. Muito para casa não feito, alguma coisa tá acontecendo, “professora, como a senhora tá fazendo para casa, vamos vê, vamos fazer uma reunião, chamar pai desse aqui”. Muita falta justificada, muito livro não lido. Então, dependendo de como tu analisa o gráfico, o consolidado, ali tá o foco porque tu vai fazer as intervenções em cima daquilo. (CP4)

Ajuda bastante também (CP2)

Contudo, um relato feito por uma das coordenadoras, durante a ida a uma das escolas, expôs um outro olhar sobre as fichas de acompanhamento.

Depois preenchemos uma ficha objetiva de marcar sim ou não e não tem espaço para especificidades ou dados parciais. Muitos colegas gostam de fazer isso, dizendo que é bom pra “matar o tempo” e que “ficam sem fazer nada, só olhando lá na sala”. Mas eu não concordo, eu tenho compromisso com o que eu faço e vejo que fico com pouco tempo para estudar, pesquisar, aprender coisas novas e poder ajudar o professor. (CP5)

Mostramos a seguir, a título de demonstração, partes das fichas²³ que os coordenadores preenchem durante a visita técnica as salas de aula.

Quadro 8 – Reprodução parcial da ficha do relatório de visita técnica do coordenador pedagógico as salas de aula – Folha 1 e Folha 2

RELATÓRIO DE VISITA TÉCNICA DO COORDENADOR PEDAGÓGICO – 1º ao 5º - 2015					
Escola: _____		Série/turma: _____		Turno: _____	
Dia letivo: _____		Nº da aula: _____		Nº de alunos presentes: _____	
ITEM		Data /		Data /	
		SIM	NÃO	SIM	NÃO
ACOLHIDA/ CHAMADA	A acolhida foi dinâmica e envolveu a participação do aluno?				
	Os alunos registraram sua presença no cartaz?				
	Os colegas deram notícias dos que faltaram				
	Foi dada atenção especial aos alunos que faltaram em dias anteriores?				
PLANEJAMENTO/ PLANO DE AULA	Planejou a aula e os conteúdos foram abordados corretamente?				
CURTINDO AS LEITURAS	Desenvolveu atividades de leitura?				
	Incentivou para a necessidade do hábito da leitura				
	Preencheu o cartaz dos livros lidos?				
Data: ____ / ____ / ____					
Exemplos de atitudes do professor que você considerou positivas e interessantes.					
Sugestões apresentadas para o professor					
Providências a serem tomadas					

Fonte: Reproduzido pela autora a partir de ficha original cedida pela SEMED- 2015

²³ As fichas na íntegra encontram-se nos anexos deste trabalho.

Podemos constatar na parte reproduzida da ficha, a objetividade que a CP5 retrata, onde os itens de respostas são apenas sim ou não. A coordenadora reflete que algumas vezes nenhuma resposta se aplica, pois em certos momentos o item avaliado foi cumprido parcialmente e não há como fazer este tipo de registro, pois existem apenas as alternativas sim e não. Os relatórios são preenchidos pelas coordenadoras pedagógicas quando visitam as salas de aula do 1º ao 5º ano e do 6º ao 9º ano. A visita, como demonstrado na Agenda, é uma atividade obrigatória e deve ser realizada diariamente.

A última parte da agenda do Coordenador Pedagógico lista as ações a serem realizadas bimestralmente, semestralmente e anualmente.

Figura 2 - Agenda do Coordenador Pedagógico – 2015 – Ações bimestrais, semestrais e anuais

BIMESTRALMENTE

- Analisar e dar parecer nos diários de classe.
- Fazer diagnóstico de cada turma e apresentar em gráfico (à comunidade escolar) o resultado do desempenho, a tendência de aprovação e infrequência.
- Preencher o relatório A e a planilha de desempenho dos alunos e encaminhá-lo à Semed.
- Realizar comparativos entre os registros dos cadernos dos alunos.
- Realizar junto ao professor a análise do desempenho de seus alunos e do trabalho por ele desenvolvido.
- Desenvolver palestras, campanhas e projetos.

SEMESTRALMENTE

- Monitorar a aplicação da avaliação do Circuito Campeão às classes de 1º ao 5º ano, analisar e consolidar o resultado da escola a ser entregue à coordenação do Circuito Campeão, na data preestabelecida.
- Orientar os professores no planejamento da recuperação.

ANUALMENTE

- Aplicar o teste diagnóstico de leitura, escrita e cálculos simples no início do ano letivo.
- Consolidar e apresentar em gráfico o resultado do desempenho final da escola a comunidade escolar.
- Participar da II Mostra Pedagógica - Fiz e deu certo.

Fonte: SEMED

A partir da apresentação dos relatos, da Agenda e do Relatório de Visita Técnica, observamos que agenda do coordenador pedagógico determina rigidamente as atividades a serem cumpridas. Há uma rigorosa determinação das ações e de seus períodos. O teor das ações elencadas demonstra um caráter controlador bem definido e a Agenda parece constituir-se um instrumento de uma prática gerencial na escola.

A despeito dessas características, retomemos alguns pontos abordados na Seção II deste trabalho. Ao falarmos sobre a Reforma do Estado brasileiro,

nos anos 1990, destacamos a reforma da gestão pública e sua consolidação na educação por meio da Reforma educativa. Lembremo-nos de que um dos pilares da reforma da administração pública era a alteração do formato da gestão para um modelo mais moderno, atendendo aos moldes gerenciais, uma administração gerencial ou gerencialismo.

Neste cenário, a escola deveria adaptar-se ao novo enfoque de administração, absorvendo aspectos advindos do contexto empresarial, baseando suas ações em pontos-chaves como eficiência, eficácia e produtividade. No gerencialismo, a educação é vista como serviço, a escola como empresa e o aluno/família são clientes.

O IAS foi fundado, em 1994, representando a ideologia neoliberal que defende a redução ou retirada do papel do Estado em políticas, como a educação. Portanto, promoverá ações que correspondam a este ideal.

Essa concepção pode ser vista nos trechos do Instrumento Particular de Parceria nº1239/05, celebrado entre a Prefeitura Municipal de Santarém e o IAS.

Considerando: a) que o IAS está desenvolvendo a Rede Vencer cujo objetivo é promover a aprendizagem e o gerenciamento dos sistemas educacionais a qual congrega tecnologias sistematizadas pelo IAS e que podem ser implementadas através de metodologias de titularidade do IAS (PREÂMBULO do IPP Nº 1239/05);

2. OBJETIVOS E METAS PRINCIPAIS DA REDE:

a) Institucionalizar práticas gerenciais no cotidiano da escola que proporcionem a substituição da cultura do fracasso pela cultura do sucesso

b) Instituir o planejamento da prática pedagógica a partir da avaliação do processo de aprendizagem;

c) o IAS através da sua REDE tem o objetivo de capacitar as equipes da Secretaria e das unidades escolares para que todos desempenhem suas funções com foco em resultados e metas assumindo as respectivas responsabilidades pelo resultado de aprendizagem de cada um dos alunos;

d) Gerar oportunidade, desenvolvimento profissional para as equipes escolares de forma a viabilizar a ampliação dos conhecimentos especialmente no campo da leitura, da escrita, da matemática que são bases para o aprendizado de todas as áreas do conhecimento humano. Toda a metodologia da REDE visa alcançar as metas abaixo que serão avaliadas através dos indicadores de sucesso:

I) Indicadores: dias letivos; Meta: 200 dias letivos ou 800 h/aula;

II) Frequência de professores; Meta: 98% de frequência (sic) dos professores;

- III) Frequência dos alunos; Meta: 98% de frequência dos alunos;
- IV) Reprovação por falta; Meta: 2% de reprovação por falta;
- V) Índice de aprovação; Meta: 95% de aprovação;
- VI) Correção de fluxo; Meta: 5% da distorção idade/série;
- VII) Alfabetização na 1ª série: Meta 95% dos alunos alfabetizados. (IPP Nº1239/05.grifos nossos)

Podemos visualizar a concepção gerencial presente no instrumento de parceria acordado entre a PMS e o IAS. Percebemos o deslocamento da responsabilidade do “gerenciamento” dos sistemas educacionais para uma entidade do Terceiro setor, ou seja, retirando do Estado a obrigação de conduzir as políticas destinadas aos sistemas de ensino. É evidenciado com toda clareza a institucionalização das práticas gerenciais, visando ao alcance de metas, avaliados por meio de indicadores de sucesso.

O depoimento da CP5 exemplifica:

Atualmente o coordenador pedagógico tem pouco tempo e espaço pra se preocupar com o processo pedagógico. O importante é gerar resultados quantitativos. Existem tabelas que devem ser preenchidas e o principal objetivo é atingir o que é determinado de fora. O aluno é visto como cliente. (CP5)

A transposição desse ideal para a política educacional e desta para os sistemas de ensino se materializa nas escolas e, por conseguinte, na atuação de cada ator escolar. O trabalho desenvolvido pelo coordenador pedagógico está imerso nesse contexto e uma preocupação emerge diante deste panorama. Esta concepção de gestão não estará firmando novamente um perfil de coordenação pedagógica, baseado no controle, na fiscalização do processo para garantia de resultados meramente quantitativos, na inspeção das atividades realizadas, na responsabilização do possível fracasso para os educadores?

Resgatamos os relatos iniciais que demonstram a ênfase nos aspectos quantitativos e de observação do trabalho docente.

*É muita coisa pra ti observar, pra ti fazer e isso tudo no final do mês tu manda para o Instituto Ayrton Senna, quantos alunos fizeram o dever de casa no mês, quantos livros eles leram, quantos é para casa não feito? Faltas justificadas. Então todo nosso trabalho, é como eu te disse, são em cima de fichas e de acompanhamento (CP 3)
Tem as visitas nas salas de aula, a gente tem que ficar lá pra avaliar o trabalho de professor [...] (CP1)*

O pedagogo tem que ficar na sala de aula observando o professor trabalhando[...] (CP5)

Saviani enfatiza, “estamos diante de um neotecnicismo: o controle decisivo desloca-se do processo para os resultados. É pela avaliação dos resultados que se buscará garantir a eficiência e a produtividade.” (2013, p.439). Tal realidade está cada vez mais consolidada nas escolas brasileiras, como o caso das escolas municipais de Santarém que estão sobre o julgo do IAS.

Outro ponto a ser destacado, refere-se ao fato de que, mesmo possuindo uma agenda que instrui rigidamente suas ações, existem, ainda timidamente, certos ajustes na efetivação dessas ações, como é o caso da visita técnica a sala de aula. Podemos constatar essas evidências nas seguintes assertivas: “Tem as visitas nas salas de aula [...] Não é necessário ficar a aula toda.” (CP1); “O pedagogo tem que ficar na sala de aula observando o professor trabalhando, isso duas vezes ao mês [...] mas eu não faço rigidamente desta forma, já conheço o trabalho dos professores.” (CP5). Os relatos demonstram uma reformulação do que é instituído na Agenda, pois é determinado que o coordenador permaneça na sala de aula em tempo integral.

Lima, L. (2008) destaca que esses fatos, nomeados por ele de infidelidade normativa, são comuns em sistemas organizacionais altamente centralizados, nos quais, as regras, as normas ou instruções oficiais são produzidas fora dela. Nestes sistemas educacionais,

Existe uma separação nítida entre a concepção e a execução, entre superiores e subordinados, e neste sentido, quanto mais políticas educativas são decididas e promulgadas a nível central, mas uma concepção burocrática da escola tenderá a predominar. (LIMA, L. 2008, p. 58).

Contudo, segundo o autor, a legislação ou normas não prevê e regulamenta tudo de tal forma que nada e nem ninguém lhe escape. Além disso, há um longo e complexo processo de comunicação entre concepção (produção normativa) e sua execução no contexto escolar, o que poderá ocasionar a reprodução total dos conteúdos normativos, a reprodução parcial ou a não reprodução. No caso das escolas municipais santarenas, as diretrizes são elaboradas na sede do Instituto Ayrton Senna em outro Estado, são trazidas para

a Secretaria Municipal de Educação e, por fim, chegam às escolas. Percebemos que o caminho tomado vem de uma instituição externa, passa pela secretaria municipal e se materializam no “chão da escola” por meio de agentes que não participaram da construção dessas normativas.

Para Lima, L., a infidelidade às regras, isto é, o seu não cumprimento, não representa somente um desvio, mas um fenômeno típico que se constitui a partir da interação entre os atores educativos e ação organizacional escolar e afirma “[...] a *infidelidade* seria mais correctamente compreendida se considerada enquanto *fidelidade* dos actores aos seus objectivos, interesses e estratégias” (2001, p. 64 grifos do autor).

Todavia, perguntamo-nos, há espaço para uma infidelidade normativa nas escolas, haja vista o controle exercido sobre as ações dos seus integrantes? Vimos nas falas das coordenadoras alguns indícios, porém acanhados, e talvez com efeitos pouco aparentes.

Essa tímida ou inexistente “rebeldia” nos traz à mente as palavras de Mézaros (2008), que reflete como a educação formal em nossa sociedade está aí para produzir o “consenso”, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados, ou seja, produzir o conformismo de tal maneira que atenda as exigências da ordem estabelecida.

Ao refletirmos sobre as práticas das coordenadoras pedagógicas, percebemos condicionantes que vão desde a multiplicidade de tarefas até as prescrições oriundas do IAS. Sem dúvida, existe uma relação entre ambas, pois a Agenda prescrita pelo IAS lista uma considerável quantidade de ações que, aliadas aos eventos e emergências do dia a dia, promove uma sobrecarga de trabalho ao coordenador pedagógico.

Por fim, encerramos esta parte levantando alguns questionamentos pertinentes à pesquisa que possui como panorama a gestão democrática. Como é possível a efetivação da gestão democrática no ambiente escolar tendo suas ações direcionadas tão intensamente por uma entidade externa à escola? Como, com instrumentos tão padronizados, os profissionais presentes nas escolas terão autonomia para exercer práticas democráticas e construir um projeto coletivo baseado em suas concepções e nas necessidades apresentadas pela realidade de cada escola?

Retomamos a convicção de que a atuação do coordenador pedagógico e de todos os atores da escola está subordinada à concepção que se tem de educação e, portanto, a transformação da escola requer a mudança da concepção de uma educação voltada para o mercado, o individualismo, desigualdade, para uma educação com vistas à formação humana, democrática, emancipatória e que lute contra todas as formas de desigualdade.

5.4 Gestão democrática

A gestão democrática foi um dos pontos abordados no grupo focal com as coordenadoras pedagógicas. Partimos do pressuposto de que a gestão democrática representa muito mais do que um discurso, representa uma postura que deve buscar constantemente a ruptura da hierarquia solidificada historicamente no cotidiano escolar.

Pesquisadores, como Lima, A. (2013), Lima, L. (2014), Mendonça (2001) e outros, apontam elementos historicamente associados à construção da gestão democrática: a participação, a descentralização, a autonomia; a partir de mecanismos como: eleição de dirigentes, elaboração de projeto político pedagógico e participação em colegiados. Todas essas dimensões articulam-se entre si e legitimam a efetivação da gestão democrática na instituição escolar.

Lima, A. sintetiza afirmando que

[...] a gestão democrática só é possível quando o poder está descentralizado, e, é claro, quando existem sujeitos participativos no processo que, ao atuarem no processo decisório, contribuem para consolidar o movimento histórico necessário para tornar as instituições democráticas e, assim, fazer a democracia avançar. (2013, p.28)

Com este entendimento, adentramos nesta temática durante o grupo focal, apresentando as seguintes afirmativas.

A realidade da escola permite a atuação da coordenação pedagógica com vistas a concretização da gestão democrática.

Atualmente as escolas não possuem autonomia, pois apesar de se ter um projeto político pedagógico, as diretrizes e as ações a serem feitas, são determinadas por instâncias externas e superiores.

A gestão democrática prevê a participação dos integrantes da escola na tomada de decisões sobre os rumos da escola. Essa é uma realidade que se faz presente na escola atualmente.

Os órgãos colegiados – Conselhos e demais instâncias (APM e Grêmios estudantis) possuem um importante papel na consolidação de uma gestão democrática. Todavia, é notório, como esses órgãos tem tido suas atribuições desvirtuadas ou reduzidas a questões administrativas e técnicas.

A partir dessas frases, as coordenadoras debateram sobre o processo de gestão democrática nas suas escolas e apresentaram concordâncias e discordâncias referentes às afirmativas em discussão. Vejamos suas falas a seguir, divididas nas seguintes subcategorias: direção escolar, participação e autonomia.

5.4.1 Direção escolar

A atuação da direção escolar é uma condição básica para a gestão democrática na escola. Apesar de não depender exclusivamente da ação de quem está à frente da direção, sem sua adesão, não é possível o estabelecimento de uma gestão democrática no ambiente escolar. Como diz Paro, “queira-se ou não, a figura do diretor de escola é um dos determinantes mais importantes da qualidade dos serviços desenvolvidos pela instituição escolar.” (2007, p.102).

Contudo, o autor reflete que uma sociedade marcada pela injustiça social e por relações de dominação, os termos direção, coordenação, supervisão e administração costumaram ser associados a relações de mando e submissão (2001). Certamente, com uma história de exercício democrático ainda considerado recente em nosso país, a escola absorveu essa conjuntura de rígida hierarquia e pouca abertura democrática.

Werle, Mantay e Andrade resgatam que a figura do diretor, especialmente nos anos 1970, representava “uma posição específica, unipessoal, diretamente relacionada à obediência e vínculo com a estrutura do sistema.” (2009, p.140). Lembremo-nos de que neste período o Brasil estava em regime militar e o trabalho estabelecido – oficialmente pelo Parecer nº252/69, aos cargos de administração, supervisão, inspeção e orientação escolar, instituía uma rígida divisão de tarefas na escola, alicerçada numa pedagogia tecnicista e o diretor

escolar recebia a responsabilidade de executar e dirigir as ações planejadas pelas instâncias superiores do sistema de ensino.

Nos anos 1980, com os apontamentos da gestão democrática no cenário educacional, as eleições para dirigentes escolares compõem a pauta das discussões sobre gestão democrática. Entretanto,

[...] a eleição de diretores não foi suficiente para alterar uma história de direção centralizadora na autoridade superior.[...] Eleger um diretor não rompe com uma cultura de unipessoalidade, centralidade; não co-responsabiliza os componentes das instituições educativas mesmo que a eleição tenha sido instituída. (WERLE, 2001, p.155)

Compreendemos que a eleição dos diretores por si só não é o suficiente para o estabelecimento da gestão democrática na escola. Mas representou um avanço, pela possibilidade da comunidade ter participação na escolha do seu dirigente e poder cobrar e colaborar com ações que vislumbrem a melhoria da aprendizagem na escola. Neste sentido, Dourado reitera:

É importante, a meu ver, a implementação da eleição direta para a escolha dos diretores, mas tal procedimento não é suficiente para a democratização da escola se, articulados a ele, não forem implantados outros instrumentos de participação e decisão, pois a forma de escolha do dirigente não define o curso da gestão escolar, mas interfere nele e na forma como esta se equaciona. (2002, p.158)

A fala de Dourado nos deixa claro a compreensão da necessidade de articulação entre diversos instrumentos de exercício da gestão da democrática. A realização de eleição de diretores configura-se com um mecanismo que deve estar associada a outros na luta pela democratização da escola.

Sobre esse aspecto, foi questionado às coordenadoras pedagógicas se os ocupantes do cargo de direção em suas escolas foram eleitos. Das cinco coordenadoras, apenas uma, a CP2, respondeu que a diretora da escola foi indicada e não foi eleita pela comunidade e complementou:

Lá ela não é vista como diretora, de tanto que ano que vem já estão chamando não sei quem, que vai fazer a votação para escolher a outra diretora, aí ela disse que ela era

parente do prefeito por isso que ela estava lá, aí também tem tudo isso assim de colocar, ela faz questão de sempre está dizendo isso lá. (CP2)

A fala da coordenadora nos preocupa, pois nos remete a um formato de escolha de diretor baseado na vontade do gestor municipal. Romão e Padilha (2001) refletem que este tipo de prática tem mostrado que o que acaba pesando na definição dos diretores são critérios político-clientelistas. Assim, estes diretores configuram-se como representantes do poder executivo na escola e podem ser substituídos a qualquer momento de acordo com interesses políticos e as conveniências daqueles que o escolheram. Sem dúvida, isso afeta incisivamente a escola, pois passa a ser dirigida por alguém que a qualquer momento pode ser removido ou, o que consideramos pior, ser dirigida por uma pessoa que não representa os interesses daquele coletivo e que, em prol da necessidade da manutenção do cargo, negligencia as necessidades oriundas da comunidade.

Todavia, há que se investigar o que ocorre especificamente nas escolas municipais de Santarém que não puderam realizar eleições, pois, como vimos nos depoimentos das outras coordenadoras, nas suas escolas as eleições ocorreram e a direção foi nomeada a partir do resultado das eleições.

A eleição, mesmo sem garantir a efetivação da gestão democrática, promove na escola a oportunidade do exercício do processo democrático, pois, segundo Paro,

[...] uma importante característica das eleições é que, como todo processo de democracia, a participação e o envolvimento das pessoas enquanto sujeitos na condução das ações é apenas uma possibilidade, não uma garantia. Especialmente em sociedades com fortes marcas tradicionalistas, sem uma cultura desenvolvida de participação social, é muito difícil conseguir-se que os indivíduos não deleguem a outros aquilo que faz parte de sua obrigação enquanto sujeito participe da ação coletiva. No caso da escola pública, as reclamações, especialmente de diretores, dão conta de que a eleição do dirigente acaba, em grande medida, significando não a escolha de um líder para a coordenação do esforço humano coletivo na escola, mas muito mais uma oportunidade de jogar sobre os ombros do diretor toda a responsabilidade que envolve a prática escolar. (2001. p.61)

É nessa perspectiva de retirar dos ombros do diretor a responsabilidade exclusiva de organizar o trabalho desenvolvido na escola, destacamos a importância da articulação da equipe que compõe a gestão da escola, assim como com os professores e demais órgãos colegiados. Desta forma, como defendemos na seção anterior, vemos a coordenação pedagógica como um componente da gestão escolar, que deve atuar em conjunto com a direção em prol do processo educativo.

As coordenadoras pedagógicas emitiram os seguintes depoimentos sobre a relação com a direção da escola em que atuam.

Olha, lá na escola, todas as decisões, todas, eu digo todas, assim, nunca a direção chega e diz “olha, nós vamos fazer tal coisa”. Sempre com qualquer mudança em calendário escolar, qualquer coisa, ela chama logo as pedagogas, eu e minha colega e a vice-diretor. Aí, ela lança a proposta, “Tô pensando assim, assim, assim, o que vocês acham?” Aí a gente tem a nossa proposta, aí a gente leva para os professores, geralmente é assim, professor e funcionários; aí assim, reuniões de pais, sempre está presente a direção, pedagogo e, alguma coisa que a gente vai precisar falar com o conselho escolar, ela sempre nos convida, a gente sempre tá junto com o conselho escolar. (CP3)

Lá na escola, assim, as pedagogas, eu trabalho a tarde e à noite e minha amiga trabalha pela manhã. Então, a gente assim, a questão de funcionamento da escola, de festa, de comemoração, de gincana, tudo lá na escola a gente que resolve. A diretora, a gente comunica ela, é tal coisa, tal dia, e a gente que resolve assim [...] Eu acho assim que as vezes a nossa função é mais de direção, vai com o professor, conversa, reuni, e a gente como pedagogo a gente fica mais imbuído como direção mesmo. Às vezes, os pais pensam que a gente é a diretora, os alunos, porque a gente tá mais presente com eles, com os pais, com os professores, [...] A gente tá mesmo na direção das coisas, a gente resolve as coisas, a gente bota para funcionar a máquina. (CP 1)

Lá na escola, não é assim não. A diretora é a par de tudo sempre. Todas as decisões sempre vêm assim, agora junto com os professores. (CP3 em continuação ao diálogo com a CP1)

Não, a gente não, geralmente são os pedagogos que resolve. (CP 1)

Lá na escola, a diretora, ela é presente, mas, na hora de tomar decisão de ver tal coisa, aí ela vem e senta comigo, que é só eu e ela, né, agora a secretária. Aí, diz assim: “Faça a pauta”. Eu disse: “Não, vamos fazer”. Aí eu pego, faço tudinho, esse negócio de escrever, tudo eu que faço, ela só faz digitar. Aí sentamos e tal, iniciar a reunião é eu que inicio, depois espero o momento para ela também falar. Aí tudo é assim, ela, assim como nós colocamos ontem, assim não para ela ser autoritária, mas pra ela ser, ela ter a função dela de diretora mesmo de ser, de puxar para ela a direção de ter um respaldo maior. (CP2)

Só sei que a minha diretora disse assim pra mim: “Olha, eu vou sair de férias, professora, você tome conta da escola”. Ela falou no meio de todo mundo lá [...] A minha diretora é temporária, ela foi colocada né, aí só que ela não tem visão de nada, de futuro. Agora ela tá em conflito com todo mundo lá, aí assim, ela... um monte de coisa, ela não tem

autonomia. Ontem, na reunião, a gente colocou, não para ela ser autoritária, mas para que seja diretora, que ela tenha autonomia. (CP2)

Quando eu cheguei aqui na escola, eu não sabia de nada, fiquei apavorada. Foi a diretora atual que me orientou e me mostrou os caminhos. Eu devo muito a ela, pois ela me ajudou muito no começo. A diretora foi eleita e seu plano de trabalho foi considerado excelente pela Secretaria de Educação. Aqui na escola, a gestão é democrática. (CP4)

Eu faço muitas coisas e, às vezes, é trabalho da gestão. A diretora tem que trabalhar dois turnos. Às vezes ela vem de manhã e sai dizendo que volta noutro turno, mas eu não sei se vem mesmo, eu não estou aqui nos outros horários. Às vezes ela não vem e diz, no outro dia, que veio nos outros horários. Mas não eu não fico investigando pra saber se ela veio mesmo. (CP5)

Depreendemos a partir dos relatos das coordenadoras pedagógicas duas situações distintas: um grupo de falas apresentando uma direção presente e articuladora; e outro caracterizando uma direção isolada e desintegrada da coordenação pedagógica e provavelmente das outras instâncias da escola.

Nas falas das coordenadoras 1, 2 e 5, percebemos desapontamento, distanciamento e até desconfiança da coordenação pedagógica em relação ao trabalho desenvolvido pelas diretoras das escolas. A CP 1 deixa claro que planeja as atividades junto com a outra coordenadora pedagógica e depois repassa para a diretora; a CP 2 demonstra sua insatisfação com a atuação da diretora, dizendo que a mesma não tem iniciativa em organizar o trabalho na escola; a CP 5 apresenta uma incerteza sobre a presença da direção na escola, transparecendo que a diretora não esteja cumprindo com sua carga horária ou com suas atividades²⁴.

Partimos do pressuposto de que uma escola alicerçada em uma gestão democrática requer colaboração e integração entre todos os membros que compõe a comunidade escolar. Não estamos falando em um mero compartilhamento de tarefas – isso já acontece na maioria das escolas, mas em um trabalho coletivo, participativo, integrado ao projeto político pedagógico, no qual o processo de aprendizagem ocorra com qualidade e projete uma educação democratizadora.

O distanciamento entre a coordenação pedagógica e a direção escolar em nada contribuirá para a melhoria da educação na escola. Alonso enfatiza: “é

²⁴ A expressão facial e corporal da coordenadora, balançando a cabeça, braços e ombros, sugeriram gestos característicos de dúvidas.

fundamental a conjugação de ambas, dado que seus propósitos consistem na melhoria da aprendizagem e do desempenho escolar”. (2010, p. 176). Assim, é imprescindível planejar as ações da escola pautado em um trabalho interligado, aonde a interseção do exercício da coordenação pedagógica com a direção escolar resulte no aprimoramento do trabalho coletivo.

Paro enxerga a coordenação pedagógica e a direção escolar como mediações e afirma:

[...] tanto a direção escolar quanto a coordenação pedagógica têm a ver com o processo de trabalho escolar, entendendo-se com isso, não apenas o trabalho dos funcionários da escola (professores e outros), mas todas as atividades orientadas para fins que se realizam no interior do estabelecimento de ensino. (2001, p. 119)

Desta forma, percebemos o quanto a ação desses atores escolares vão além de processos burocratizantes e administrativos. Vimos que, como mediadores, são agentes responsáveis por articular o trabalho escolar desenvolvido em toda a escola.

Os relatos das CPs 3 e 4 vão em outro caminho. Apontam a direção escolar como um membro presente na escola e que compartilha com os integrantes escolares as decisões. Na fala da CP 3 é enfatizado o quanto a diretora busca compartilhar e planejar as ações coletivamente, e a CP 4 reconhece na diretora uma colaboradora para a sua atuação.

Certamente, cada escola possui especificidades vinculadas a sua cultura, sua comunidade externa e aos indivíduos que estão presentes no seu dia a dia. Portanto, estará permeada de pensamentos divergentes, comportamentos contraditórios, exigências legais e outras coisas. Nessa miscelânea de aspectos sobre a atuação do diretor e do coordenador pedagógico, entendemos ambos como articuladores do trabalho escolar, pois “a atuação do diretor escolar e do coordenador pedagógico se dá como autêntica coordenação do trabalho humano coletivo que se desenvolve em todas as esferas da escola” (PARO, 2001, p. 120).

Contudo, com uma história marcada pelo autoritarismo, pela centralização do poder e pela hierarquização, a gestão ainda tem rupturas a romper no

ambiente escolar. A vivência democrática no país e nos estabelecimentos de ensino ainda é recente e precisa ser aperfeiçoada. Vasconcelos (2007) destaca que, para o desenvolvimento de práticas realmente democráticas no interior da escola, depende, em grande medida, da construção de uma nova postura a ser assumida pela equipe diretiva.

O autor elenca que necessitamos primeiramente reconhecer a existência do poder e não negá-lo. Desta forma, o importante é discutir como ele é exercido, a serviço de que e de quem se coloca.

A polarização equivocada da postura da equipe pode se dar entre o espontaneísmo (ausência de direção) e o autoritarismo (imposição de formas de agir). Um elemento complicador no contexto brasileiro, [...], são as raízes históricas fortemente marcadas pelo autoritarismo, de tal forma que, quando se tenta a superação, cai-se na simples negação: para não ser taxado de autoritário, o sujeito não se posiciona claramente, não explicita seus pressupostos, convicções e valores; cria-se um 'pudor do poder', como se todo ele fosse despótico. (VASCONCELOS, 2007, p. 53)

Algumas falas da CP 2 ilustram esse contexto de espontaneísmo apontado por Vasconcelos: *“Só sei que a minha diretora disse assim pra mim: ‘olha eu vou sair de férias professora você tome conta da escola’; ‘colocamos [...] não para ela ser autoritária mas para ela ser, ela ter a função dela de diretora mesmo de ser, de puxar pra ela a direção, de ter um respaldo maior’; ‘ela não tem visão de nada, de futuro’ (CP2)*. Obviamente, não podemos afirmar que isso se dá pela direção não querer ser vista como autoritária. Mas nos faz refletir sobre a necessidade da direção exercer sua função articuladora, procurando envolver todos os segmentos da escola, subsidiada em princípios democráticos e compreendendo que **“a grande tarefa da direção, numa perspectiva democrática, é fazer a escola funcionar pautada num projeto coletivo”**. (VASCONCELOS, 2007, p.61, grifos do autor).

Vimos nos depoimentos das coordenadoras formas diferenciadas de relacionamento entre direção e coordenação pedagógica. Uma postura mais interligada entre direção e coordenação e outra mais dispersa. Domingues (2014) afirma que, quando um diretor desenvolve uma gestão democrática e participativa, valorizando o trabalho de todos, enxergando sua ação como

pedagógica, é o que o trabalho do coordenador tende a ser referendado e desenvolvido como uma prática específica de uma equipe coesa que trabalha de modo integrado. Ou seja, gestão democrática preconiza o trabalho coletivo e este só logrará êxito se houver colaboração entre os agentes da escola, na qual a direção é essencial para a solidificação desse processo.

Compreendemos que romper com uma cultura de autoritarismo não é um desafio fácil e tampouco rápido. São necessárias incessantes lutas e aprendizados para ser possível a efetivação de uma gestão democrática.

Werle, Mantay e Andrade (2009) apresentaram uma ação implantada em 1997, pelo governo municipal no município de Esteio – Rio Grande do Sul. Foi um modelo de gestão escolar chamada de “equipe diretiva”, na qual a gestão da escola era composta por uma equipe e não por um indivíduo. Segundo as autoras, a “equipe diretiva é uma composição cuja característica principal é a interdisciplinaridade, ou seja, o diretor e o vice são eleitos, mas devem trabalhar em uníssono com o orientador e o supervisor que são concursados”. (2009, p.147). Refletem que esta política, buscou democratizar as decisões na escola, tirando do diretor a centralidade das decisões e repassando a uma equipe multidisciplinar.

Foi concluído pelas autoras que

[...] o poder local, o poder municipal é capaz de propor inovações em políticas estruturadoras da educação. [...] é possível e promissora a autonomia política dos governos locais, ou seja, que é importante dar espaço aos municípios demonstrarem capacidades de definir e implementar uma agenda política e políticas públicas próprias, mesmo que não consigam fazê-lo em nível tão avançado, ou até mesmo apenas num nível mínimo.

Sabemos que não existem receitas ou modelos prontos e inacabados. A implementação de equipes diretivas no município de Esteio foi uma das alternativas vislumbradas à realidade daquele município. Provavelmente, em outros locais, diferentes opções surgiram e podem surgir, pois muito tem a ser superado e construído sobre democracia na sociedade e conseqüentemente, na escola. Temos que refletir sobre as experiências já executadas. O importante é sempre procurar formas de gestão que tenham a intencionalidade do exercício democrático.

5.4.2 Participação

A ideia de participação é um dos pilares da concepção de gestão democrática. Historicamente as discussões apontam a participação como condição *sine qua non* à gestão democrática na escola.

A questão da participação, assim como a gestão democrática, não é um ponto sem litígio, pois é fruto de uma realidade histórica, marcada por transformações sociais e econômicas, vislumbrada e defendida a partir de concepções antagônicas e com interesses diversos. No Brasil, foi contundente a sua evolução marcada pelo não exercício da democracia. A luta por participação nas tomadas de decisões nas instituições escolares foi uma das bandeiras defendidas pela luta de democratização do país nos anos 1980, formalizada na CF/88 e na LDB/1996. Também foi absorvida pelo ideário neoliberal, assumindo um caráter mais técnico – instrumento de gestão, desprovido de teor político.

Indicada no texto da LDB como um princípio da gestão democrática, a participação deve abranger a integração dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico na escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (BRASIL, 1997). Portanto, foi a partir destes espaços que indagamos junto às coordenadoras como o ocorre o processo de participação nas escolas em que atuam.

Sobre a participação dos integrantes da escola na tomada de decisões, tivemos as seguintes informações.

A gestão democrática prevê a participação dos integrantes da escola na tomada de decisões sobre os rumos da escola. Essa é uma realidade que se faz presente na escola atualmente? (questão posta pela pesquisadora)

Na minha é. (CP4)

Na minha também. (CP1)

A gente senta na reunião e coloca lá. (CP2)

Nunca a gente toma decisão sozinha. (CP3)

Lá na minha escola sempre as coisas são decididas em conjunto. A gente nunca deixa a direção, a direção também ela é bem assim, ela deixa a gente decidir. Ela não impõe, tudo é em conjunto. Então a gente não tem do que reclamar dessa questão de decidir sozinho. Então, se eu pedir para os professores em conjunto bater lata lá na Fernando Guilhon eles vão porque é decidido em conjunto. Isso motiva porque você não é motivado a fazer coisa que você não decidiu. Se você decidiu tal coisa, bora fazer todo mundo junto a coisa sai. Lá na escola a gente não tem do que reclamar, eu pelo menos não tenho. (CP1)

Os discursos emitidos pelas coordenadoras direcionam para um cenário empenhado em dar voz aos integrantes da escola. Destacam a equipe gestora como facilitadora do processo de participação. Todavia, apesar da intensa abordagem em torno da participação, ainda presenciamos, na maioria das escolas, uma realidade permeada por dificuldades e escassos ou desvirtuados espaços de participação.

Reafirma esta perspectiva Hora (2010), ao observar que, apesar da extensa produção científica sobre gestão democrática, o que é visto nos sistemas e unidades escolares são práticas autoritárias e centralizadoras, que impedem a efetiva participação da população nos processos decisórios. E ainda Mendonça (2001), ao constatar, em pesquisa realizada nos sistemas de ensino do país, que os mecanismos adotados pelos sistemas de ensino ainda não conseguiram equidade nos fóruns de participação, há uma prevalência dos diretores e professores, criando uma monopolização nas tomadas de decisões por estes segmentos escolares.

Um aspecto, presente na fala da CP 1, refere-se à questão da colaboração dos agentes escolares, ilustrado no trecho “se você decidiu tal coisa, bora fazer todo mundo junto, a coisa sai” e também na seguinte fala:

Tudo é feito em conjunto, ninguém assim, “olha, vou ter que fazer isso”. Não, a gente senta junto e direciona “o quê que eu quero, e o quê que vocês acham?”. Isso facilita eles me ajudarem por que se chegar lá com as ideias prontas “eu quero isso, eu quero aquilo” não vai funcionar, então vou ser rejeitada, mas se eu chegar lá como amiga deles, sabe, uma coisa mais diplomata, isso funciona bastante. (CP1)

Esse ponto nos leva a ponderar sobre a visão da participação como elemento puramente colaborativo, na qual oportuniza-se o espaço de participação a fim de garantir a execução das ações. Isto é, proporciona-se um espaço de participação com interesses em facilitar e viabilizar as atividades necessárias à escola. Não que isso não seja importante ou mereça descrédito. Mas não podemos esquecer ou ignorar o sentido político inerente ao processo de participação.

Concordamos com Dourado (2002) ao dizer que gestão é um ato político, pois envolve tomada de decisões. Portanto, a participação, como canal que

viabiliza as tomadas de decisão na escola, deve estar imbuída de um propósito político, que vislumbre a formação democrática dos partícipes e não apenas um mero instrumento técnico de gestão.

A visão de participação como técnica de gestão é analisada por Licínio Lima (2008) como uma redescoberta do potencial da participação a partir das estratégias *neo-taylorianas*, pois as experiências de participação têm produzido resultados interessantes na pacificação das relações de trabalho, no reforço do controle interno e no consenso. Desta forma, este tipo de participação almeja a integração e a coesão para a promoção da eficácia e da qualidade nas ações desenvolvidas nas organizações, despojadas de um sentido político. Com isso, “participação significa [...] integração e colaboração, e não representação e intervenção política, com vencedores e vencidos, numa luta democrática entre distintos projectos e interesses.” (LIMA, L., 2008, p. 133).

Na mesma perspectiva, Antônio Bosco Lima (2011) contribui afirmando que

A participação camufla-se em *participacionismo*²⁵ com apurada estratégia de manipulação, controle e manutenção do poder central [...]. O técnico e o instrumental assumem o espaço em detrimento do político, inerente ao processo de formação humana. São esquemas legitimadores de uma escola burocrática e autocrática transvestida descentralizada e democrática. (2011, p.8-9)

Notemos que as concepções dos autores acima denotam uma participação baseada nos moldes gerenciais, modelo este discutido nas seções anteriores e que vem conduzindo a gestão da educação nas últimas décadas. Como já dito, a participação, pauta da luta pela democratização do país, foi reconceitualizada no gerencialismo, passou a integrar o discurso da ideologia capitalista baseada em princípios da racionalização da gestão.

Não estamos julgando aqui se as experiências relatadas pelas coordenadoras pedagógicas estão retratando esta concepção de participação,

²⁵ Segundo Tragtenberg (1989) apud Lima (2014), participacionismo é um processo de participação despojado de poder de decisão, no qual ocorre o acesso à informação, a publicidade dos atos, as propostas e sugestões, as auscultações, porém, não há intervenção na tomada de decisão.

para isso, precisaríamos aprofundar o olhar, ouvir os demais agentes da escola e talvez vivenciar o cotidiano da escola. Contudo, compreendemos que, mesmo implicitamente, sofrem influências deste contexto e, por isso, buscamos, a partir dos elementos apresentados, problematizar situações ainda presentes nas escolas conforme observa a produção acadêmica da área.

Os órgãos colegiados da escola apresentam-se como um ambiente de participação na tomada de decisões. Juntamente como a eleição de diretores, foi uma reivindicação dos educadores a fim de democratizar a escola e que consolidou na LDB como um dos princípios da gestão democrática.

O Conselho escolar representa a instância máxima de colegialidade na escola, pois é um colegiado composto por representação de todos os segmentos da comunidade escolar: pais, alunos, professores, direção e demais funcionários. Segundo Antunes, “através dele, todas as pessoas ligadas à escola podem se fazer representar e decidir sobre aspectos administrativos, financeiros e pedagógicos” (2008, p.21). Assim, o Conselho escolar apresenta-se como um espaço de participação que auxilia na articulação entre os segmentos da escola, com vistas a solidificar um projeto coletivo que objetive uma educação com qualidade.

Ao se tratar sobre as instâncias coletivas na escola, obtivemos as seguintes informações das coordenadoras pedagógicas.

Os órgãos colegiados, conselho e demais instâncias (grêmios estudantis, associações de pais) possuem um importante papel na consolidação de uma gestão democrática. Esses órgãos tem tido suas atribuições desvirtuadas ou reduzidas? (Questão posta pela pesquisadora)

Não(todas CP's)

Não, eles são bem atuantes. Quando tu solicita assim [...] Eles atuam, as escolas que tem, eles são atuantes (CP2)

Lá na minha só tem o conselho. Não tem grêmio estudantil e nada, só conselho. E o conselho é bem presente lá. (CP4)

O nosso também, apesar de que é pouquinho. Sempre que há necessidade aí se reúne. (CP2)

Ele é atuante. (CP1)

Lá na escola geralmente de quinze em quinze dias tem reunião do conselho. Geralmente, às vezes até três vezes no mês.(CP3)

O Conselho escolar, como um órgão presente na escola, foi citado nas falas de todas as coordenadoras. No entanto, podemos perceber graus de intensidade diferentes. Na fala da CP3, por exemplo, foi dito “Lá na escola geralmente de quinze em quinze dias tem reunião do conselho. Geralmente, às vezes até três vezes no mês”. Isto representa, pelo menos em aspectos quantitativos, uma participação intensa no cotidiano da escola.

Em contrapartida, a CP 2 disse: “O nosso também (é atuante), apesar de que é pouquinho. Sempre que há necessidade aí se reúne. (CP2); vimos neste depoimento, uma participação reduzida, condicionada às necessidades que a escola apresenta e não a um processo contínuo de estudos e deliberações.

Cabe lembrar que, durante o grupo focal, o discurso da CP 3 é contundente em relação à gestão na sua escola, pois destacou a disposição da diretora em buscar consultar a comunidade no que se refere às decisões da escola, que a diretora foi eleita e sempre toma as decisões com o grupo. Certamente, esse perfil pode ter contribuído para fortalecer o Conselho dentro da escola.

Inversamente, a CP 2 aponta, ao longo do grupo focal, elementos que demonstram uma gestão centralizadora e às vezes até espontaneísta, sem empenho na busca de consolidação do trabalho em equipe, como podemos ilustrar neste diálogo: “O calendário escolar é discutido na semana pedagógica (disse a CP3) e, como resposta, aponta a CP 2 “Mas só que não teve isso lá, a semana pedagógica foi só ela”.

A partir disso, podemos perceber que o Conselho escolar é uma instância que precisa ter o apoio de quem está à frente da direção da escola, assim como dos outros membros da equipe gestora. Assim mesmo, o Conselho poderá enfrentar dificuldades em sua consolidação, haja vista o afastamento da família da escola, o desconhecimento dos segmentos sobre as funções dos conselheiros e a inexperiência em instâncias coletivas e democráticas. Porém,

apesar das dificuldades decorrentes da implantação e funcionamento dos colegiados escolares, estes são mecanismos capazes de promover o despojamento da dominação de uma só pessoa, superando a monocracia como lógica de funcionamento da direção escolar. (MENDONÇA, 2001, p.91)

Outro ponto a ser destacado é a inexistência de outros espaços como Grêmios estudantis, Associações de Pais e Mestres (APMs) e outros. Somente a CP 4 esclareceu que não existe outros órgãos na escola além do Conselho escolar. As outras coordenadoras não mencionaram, mas ficou aparente que nas outras escolas também não há a presença de grêmios e APMs.

Sobre isso, resgatamos o pensamento de Lima, A. (2004) que observa que “participar exige predisposição cultural, social e econômica. Participar exige disposição emocional. Exige envolvimento e... poder de decisão” (p.37). Entendemos que evolução da escola não motivou, não incentivou uma predisposição para a participação e, desta forma, a participação de segmentos, como estudantes e pais, sempre ficou em segundo plano. Por isso, compreendemos que a participação efetiva de todos os segmentos da escola, ainda é um desafio que precisa desconstruir uma cultura de autoritarismo, centralizada na figura de uma pessoa. A partir daí, é possível que estudantes por meio dos grêmios, pais e professores, pelas APMs e outras instâncias, tenham condições de se envolver e decidir os rumos da escola que desejam. Essas transformações se apresentam como desafios para a coordenação pedagógica que, na sua atuação, deve buscar promover espaços de exercício coletivo a fim de fortalecer uma cultura de aprendizagem grupal e democrática.

Por fim, como último elemento de análise no que tange à participação, questionamos as coordenadoras sobre o Projeto Político-Pedagógico (PPP) das escolas. Concordamos com Vasconcelos (2007) que conceitua projeto político-pedagógico como o plano global da instituição, com a finalidade de sistematizar, nunca definitivamente, e definir claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar, a partir de um posicionamento quanto à sua intencionalidade e de uma leitura da realidade. O autor o vê ainda como um instrumento teórico-metodológico que visa à transformação da realidade.

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) é sem dúvida um mecanismo que, associado aos outros instrumentos e incorporado pelos atores escolares, desempenha um papel fundamental na efetivação da gestão democrática na escola. Por isso, perguntamos às coordenadoras pedagógicas como se deu a construção do projeto em suas escolas. Obtivemos o seguinte diálogo:

O meu foi construído junto. (CP1)

Quando eu cheguei lá na escola onde estou, desde que eu entrei na rede municipal, estou a cinco anos na mesma escola, quando entrei lá, essa que é a atual diretora ela era como se fosse a pedagoga mas ela era vice, ela atuava na linha de frente pedagógica, aí quando teve pleito pra eleição ela, a atual passou no Estado, foi chamada e desvinculada, aí ficou essa que é a atual gestora, por eleição, aí não tinha ainda o projeto, nós sentamos, no primeiro momento foi feito a reunião de convocação,. Toda comunidade escolar, funcionários, conselhos e tudo, aí foi construído gradativamente tudo em parceria, tudo coletivo. Aí vai lá para o setor de inspeção (SEMED), aí volta pra consertar aqui, aí voltava. O nosso, na verdade, tá tudo pronto. (CP4, grifos nossos)

Vocês fazem o projeto e depois mandam pra Secretaria? A Secretaria dá um parecer?(Questão da pesquisadora)

Isso.(CP2)

É.(CP1)

O nosso voltou umas duas vezes e por último quando tava dentro dos padrões que eles deram aquele parecer final de aprovado.(CP3, grifos nossos)

Então vocês já tem um roteiro de projeto pedagógico? Há um padrão de projeto pra rede e vocês tem que fazer o projeto nesse padrão? (Questão da pesquisadora)

A SEMED manda, ela te dá um roteiro aí tu só vai acrescentando, complementando. Por exemplo, lá da escola, o PPP quem fez foi só eu, fiz sozinha o da escola, aí quando entrou a outra direção. Quando é agora a gente tá reformulando, só que agora como tem a superintendente agora melhorou, a (superintendente) entrou agora, aí agora a gente tá sentando todo mundo junto, conselho, professor, todo mundo aí a gente tá reformulando, ajustando o PPP. (CP 2, grifos nossos)

E o de vocês, trabalham todo mundo junto na construção do PPP? (Questão da pesquisadora)

Todo mundo. (CP1,3,4)

Todo mundo, foi feito primeiro a reunião de convocação e depois passamos a construção mediante que a SEMED manda aquele roteiro, mas foi feito mesmo tudo em conjunto. (CP4, grifos nossos)

Tipo assim, tem umas perguntas, aí em cima dessas perguntas (CP1)

A gente trabalha em cima dessas perguntas (CP3)

Lá na escola foi o conselho, foi os alunos, até egressos, que já tinham saído a diretora convidou foi muito legal. (CP4)

Destacamos inicialmente a questão do roteiro orientado pela SEMED e citado pelas coordenadoras. Vimos, por meio das falas das coordenadoras, que a SEMED repassa um roteiro de construção do PPP para as escolas e que as mesmas devem construí-los ou reformulá-los neste modelo padronizado. Não

tivemos acesso a algum PPP elaborado e ao roteiro estabelecido. Nem nos cabe fazer julgamentos sobre o modelo utilizado.

Sabemos que diversos autores apresentam diversificados roteiros de projetos político-pedagógico, obviamente, concatenados com suas ideologias e concepções de educação. É exatamente o encadeamento do PPP como uma concepção de educação que nos faz refletir sobre a padronização de um projeto. Quem elaborou este roteiro? Que concepções estão presentes? As escolas participaram ou estão a par das diretrizes das políticas educacionais que orientam o município e que deveriam se materializar nos PPPs? A vinculação da SEMED com IAS intervém na elaboração dos PPPs? Em que grau esta padronização interfere na autonomia da escola? Estas questões buscam problematizar a discussão do projeto político-pedagógico como instrumento imprescindível à gestão democrática.

Gadotti rebate a ideia de padronização, afirmando que “não existem duas escolas iguais [...]. Por isso, não deve existir um padrão único que oriente a escolha do projeto de nossas escolas.” (2002,p.35). Na mesma direção, Vasconcelos reafirma:

[...] projetar a instituição é tarefa dos seus agentes e não de “especialistas” e/ou “burocratas” do sistema educacional. É o coletivo que vai fazer sua leitura da realidade, manifestar seus objetivos e assumir compromissos com a prática transformadora, de tal forma que o Projeto complete sua singularidade e tenha a *cara* da escola. As estratégias de imposição – explícita ou camuflada – de projetos a partir do exterior têm fracassado sistematicamente. (2007, p. 27)

É neste sentido que nos preocupa um roteiro padronizado, direcionado pela Secretaria de Educação, o quanto pode haver o comprometimento das singularidades de cada escola. Não queremos desqualificar o empenho da Secretaria de Educação em oferecer este roteiro, mas sim refletir sobre o *modus operandi* de como se deu sua construção e a qual ideal ele serve.

Outro ponto informado pela CP4 apontou a inexistência do projeto político-pedagógico quando a mesma passou a trabalhar na escola onde atua há cinco anos. É alarmante pensar em uma escola sem a existência de um PPP, pois ele é o instrumento que indica e referenda as ações da escola, alicerçados em

objetivos comuns e concepções do que se entende por educação. Como afirma Veiga, “o projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente.” (2010, p.13).

Portanto, não deve se conceber a possibilidade de se ter uma escola sem um projeto político-pedagógico, haja vista a gestão democrática prescindir do projeto político-pedagógico e este, da gestão democrática como princípio. Ou seja, a democratização implica na combinação orgânica entre esses elementos.

Quanto à questão da participação, os relatos das coordenadoras indicaram a preocupação de construção do PPP de forma participativa. Depoimentos como “Lá na escola foi o conselho, foram os alunos, até egressos” (CP4), “agora a gente tá sentando todo mundo junto” (CP2), “O meu foi construído junto” (CP1), ilustram esta perspectiva. Contudo, vimos na fala da (CP 2), que anteriormente, ela construiu o projeto sozinha e que *agora* é que todos estão se reunindo para reformular o PPP. Isto nos mostra que, apesar do PPP ser difundido como mecanismo necessário à gestão democrática, ainda se encontram escolas onde sua elaboração ocorre centralizada na figura do diretor ou do pedagogo.

A participação coletiva na constituição do projeto pedagógico representa, não apenas o exercício de projetar ações a serem executas ao longo de um período, implica aprendizado democrático. Assim, pela “participação, o indivíduo pode assumir a condição de sujeito e não de objeto (sentindo-se sujeito ou como que fazendo parte do ‘cenário’, mas não interferindo nos destinos do trabalho).” (VASCONCELOS, 2007, p. 25).

É imprescindível, para a consolidação da gestão democrática na escola, a participação dos seus integrantes na elaboração do projeto político-pedagógico e sua constituição participativa requer romper barreiras impostas por uma gestão marcada pelo autoritarismo e centralidade das decisões. Por isso, coadunamos com a afirmativa de Veiga que enfatiza que

O projeto político-pedagógico, ao se constituir em processo democrático de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere os conflitos, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando impessoal e racionalizado da burocracia que permeia as relações no interior

da escola, diminuindo os efeitos fragmentários da divisão do trabalho que reforça as diferenças e hierarquiza os poderes de decisão. (2010, p.14).

Diante desses pressupostos, podemos vislumbrar que o projeto político-pedagógico deve servir como mais um elemento em prol da gestão democrática na escola, oportunizando aos integrantes da escola um espaço de discussão de ideais, elaboração de propostas e principalmente de tomada de decisão.

[...] só o poder de decidir confere pleno sentido às práticas de governo democrático das escolas, rompendo com encenações participativas, com rituais, processos e métodos formalmente democráticos, mas que falta substantividade democrática. [...] O poder de decidir, participando democraticamente e com os outros nos respectivos processos de tomada das decisões representa o âmago da democracia e, conseqüentemente, sem participação na decisão não é possível conceber uma gestão democrática das escolas na perspectiva do seu autogoverno. (LIMA,L.,2014, p. 1072)

A concepção de Lima,L. reitera o entendimento de que, só quando os integrantes da escola possuírem o poder de decidir sobre a realidade da escola, haverá um processo democrático verdadeiro. Isso implica em haver autonomia nos processos decisórios, o que pode ser complicado na rede municipal de ensino de Santarém, haja vista a política educacional está pautada em orientações de uma instituição externa sem vínculos com a comunidade local.

Sobre autonomia, falamos a seguir no próximo item.

5.4.3 Autonomia

A temática autonomia na escola integra as discussões dos educadores há bastante tempo e representa um ponto nevrálgico no âmbito das políticas educacionais, especialmente no que tange à gestão da educação e à democratização da escola.

Martins (2002) afirma que uma escola autônoma é aquela que governa a si própria. Libâneo (2003) enfatiza que a autonomia é o fundamento da concepção democrática e a razão de ser do projeto pedagógico. Gadotti e Romão (2001) destacam que a autonomia “[...] é intrínseca a ideia de democracia

e cidadania. Cidadão é aquele que participa do governo; e só pode **participar do governo** (participar da tomada de decisões) quem tiver poder e tiver liberdade e autonomia para exercê-la.” (p.46-47, grifos do autor). Desta forma, compreendemos, a partir das concepções dos autores acima, que autonomia é a materialização das determinações definidas num processo participativo de tomada de decisões. É o poder para efetivar o que se escolheu como projeto educativo para a escola.

Isso nos faz acreditar que a autonomia perpassa todas as dimensões de uma gestão democrática. As eleições de dirigentes, a participação em órgãos colegiados, a elaboração do projeto político-pedagógico são interdependentes da autonomia, pois qualquer um destes elementos é invalidado caso não haja autonomia na instituição escolar. Ou seja, dificilmente haverá efetivo sucesso na consolidação da gestão democrática se não ocorrer uma combinação entre autonomia e os demais elementos da gestão democrática.

Buscamos ver com as coordenadoras pedagógicas como elas enxergam a autonomia nas suas escolas. As participantes nos informaram:

Eu acho meio pesado dizer assim, não ter autonomia. Acho que nós temos alguns direcionamentos e muita coisa nós temos autonomia, não sei se é pesado dizer não ter autonomia. (CP3, grifos nossos)

Alguns direcionamentos a gente tem sim, assim, de fazer certas coisas. A gente tem autonomia sim, algumas coisas. (CP2, grifos nossos)

Autonomia um pouco limitada mas nós temos. (CP1, grifos nossos)

Algumas coisas que nós queremos fazer na escola nós não podemos por conta de que a SEMED ainda fecha algumas coisas. (CP3, grifos nossos)

A escola não tem autonomia, tudo vem determinado. A gestão democrática não existe. Antes (gestão anterior) havia uma tentativa de gestão democrática, mas agora é só cumprimento de ordens. (CP5, grifos nossos)

Não percebemos nas falas das coordenadoras uma unanimidade quanto à questão da autonomia. Inclusive foi um momento que gerou tensão no grupo focal. Houve dúvidas e receios em emitirem afirmativas sobre o assunto. Podemos ver nas falas da CP 1, 2 e 3, uma concepção de autonomia limitada, pois destacam que existem atividades em que possuem liberdade em desenvolver, mas que também há impedimentos. Na fala da CP 5, visualizamos

uma opinião mais incisiva, destacando que, segundo sua percepção, a escola não tem autonomia e que não existe gestão democrática.

Para esta análise, necessitamos resgatar a reflexão realizada na Seção 2 que retrata os ajustes realizados pela reforma educativa na gestão pública nos anos 1990. No conjunto de medidas adotadas, tivemos a descentralização como um dos pilares da reestruturação da gestão pública. A descentralização, um dos pontos reivindicados pelos educadores, foi cooptada pelo novo formato de administração gerencial e absorveu um novo caráter. Passou da ideia de empoderamento político e administrativo para um conceito de transferência de responsabilidades operacionais para a escola, mas com a manutenção sobre ela do controle dos aspectos administrativos, financeiros e pedagógicos. Por isso, Viriato (2004) afirma que não houve descentralização no Brasil, pois descentralizar significa alterar o núcleo do poder e o que houve foi uma desconcentração de funções, levando as ações mais perto da escola.

Neste contexto, a autonomia fortaleceu-se como uma prática necessária à efetivação da descentralização e os discursos reformistas alardearam a bandeira da autonomia por todo o cenário educativo, porém, como uma técnica necessária à racionalização da gestão com vistas à eficácia e eficiência nos resultados. Martins corrobora ressaltando que “a palavra *autonomia* deixou de ser entendida como *governar-se a si próprio*, encontrando-se reduzida à ampliação de espaços de discussão interna à própria escola e limitada à liberdade de implementar projetos pedagógicos próprios.” (2002, p.97).

Trazemos novamente esta discussão, pois entendemos que os relatos emitidos pelas coordenadoras dão vida à concepção gerencial implantada na gestão da educação. Expressões como “alguns direcionamentos”, “autonomia um pouco limitada”, “algumas coisas que nós queremos fazer na escola nós não podemos”, “a escola não tem autonomia, tudo vem determinado”, ilustram como a escola recebe autonomia para realizar algumas ações, mas o controle central está mantido fora dela. É nesta perspectiva que retomamos a análise de Lima, A. (2013) ao criticar que o que resta à escola é “decidir” o supérfluo, pois as decisões substantivas mantêm-se centralizadas.

Defendemos a ideia de que a gestão democrática não se consolida efetivamente se tivermos na escola instrumentos democráticos, colegiados

participativos, direções eleitas, mas se não houver poder para efetivar o que é deliberado nas tomadas de decisões. Poder exercer suas escolhas materializa o processo democrático na escola. A participação nesta situação representa muito mais do que escolher as ações para os rumos da escola, implica num processo de aprendizagem e, assim, Gadotti e Romão (2001, p. 47) defendem que é um “meio prático de formação da cidadania”, adquirida na participação no processo de tomada de decisões.

Paro (2001) ressalta que autonomia escolar possui duas dimensões que se interpenetram: autonomia pedagógica e autonomia administrativa, incluída a autonomia financeira. Sobre a autonomia pedagógica, informa que se refere à liberdade que a escola deve ter para escolher os conteúdos e métodos de ensino, a fim de não comprometer o caráter pedagógico da intervenção escolar.

Neste aspecto, percebemos, ao se discutir anteriormente sobre projeto político-pedagógico, a obrigação das escolas municipais de Santarém em seguirem um roteiro estabelecido e a posterior aprovação da Secretaria Municipal de Educação. Este indicativo nos faz concluir que o controle da dimensão pedagógica se faz presente nas escolas e nos remete à reflexão de quanto isto pode comprometer a autonomia pedagógica das instituições escolares. Este cenário é reforçado pela inserção do Instituto Ayrton Senna no do município de Santarém, onde exerce determinante influência no direcionamento das práticas educativas exercidas nas escolas.

Questionamos as coordenadoras se elas sentem-se cerceadas em sua atuação tendo em vista a Agenda de atividades propostas pelo IAS e se isso não interfere na autonomia das suas funções dentro da escola. Vejamos o que foi dito.

Vocês não acham que tendo uma agenda tão detalhada e tão longa, ela não interfere na autonomia do trabalho de vocês? Vocês conseguem ter espaço pra desenvolver coisas que não estão pautadas e que vocês enxergassem como importantes, mas que necessariamente não está pautado ali naquela agenda? (Questão da pesquisadora)

Só a agenda. (CP1)

Sim, nós temos. Por exemplo, ano passado, eu desenvolvi na escola um projeto, lá, fora do que estava colocado [...] nós fizemos isso. Aí, esse ano colocamos de novo na reunião pra desenvolver o projeto, aí [...] eu que fiz. (CP 2)

Eu penso assim, ela é uma agenda muito fechada, mas ela não te restringe de fazer outras coisas. Por exemplo, você focou, tem muitas crianças que não estão lendo, então você pode fazer um projeto de leitura e escrita, não tem nenhum problema, você pode desenvolver ali. Assim ela, mesmo ela sendo muito fechada, mas ela te dá muitos direcionamentos porque quando termina você fecha aquele consolidado [...], então ela te dá um direcionamento grande em cima de que tu vai trabalhar. Se os alunos estão faltando, se eles não estão lendo, se eles não estão produzindo. Então a gente vai nessa agenda, é muito extensa, mas ela te dá esse direcionamento. Tá muito apertado agora? Eu acho que sim, mas porque houve essa mudança²⁶. Eu acho que nós também não estamos adaptados a isso, a tá tantas horas na sala de aula, tanto que eu não consigo ficar as quatro horas, eu fico duas, aí eu dou uma fugida, vou pra outra, fico uma hora e meia, entendeu? É muito fechada, inclusive estávamos reclamando muito para as nossas coordenadoras sobre isso porque nós não estamos adaptadas ainda, mas eu lembro que quando mudou foi do mesmo jeito, quem sabe daqui a dois, três anos já vamos estar bem adaptadas a isso e talvez a gente consiga fazer mais. (CP 3, grifos nossos)

A escola não tem autonomia, tudo vem determinado. A gestão democrática não existe. Antes (gestão anterior) havia uma tentativa de gestão democrática, mas agora é só cumprimento de ordens. (CP5, grifos nossos)

Visualizamos na opinião da CP1 que ela só desenvolve o que está descrito na agenda, tendo em vista que Agenda já possui uma lista extensa de atividades. As CPs 2 e 3 destacam a possibilidade de realizar ações fora do que está especificado na agenda. O relato da CP3 declara que a agenda é “fechada”, mas que, mesmo assim, não restringe outras atividades. Contudo, a CP3 entende a Agenda como um direcionamento da sua prática, mesmo reconhecendo-a como restritiva.

A partir dos depoimentos podemos ver que existe um domínio sobre a atuação das coordenadoras, o qual determina as ações a serem feitas e poucas coisas, além do prescrito, podem ser realizadas. A autonomia reduzida insere-se numa configuração de gestão centralizadora. Em contrariedade a este panorama, Gadotti e Romão (2001) destacam que a autonomia requer criação de novas relações sociais, opostas às relações autoritárias existentes. É necessário estabelecer relações participativas, colaborativas, que vislumbrem a prática democrática e eliminem o autoritarismo presente.

Outra dimensão da autonomia escolar, apontada por Paro (2001), refere-se à autonomia administrativa. Segundo o autor, é necessário dispor recursos e permitir a sua utilização da forma mais adequada aos fins educativos. Referente

²⁶ A coordenadora refere-se a mudança na quantidade de horas nas visitas às salas de aula. Antes eram duas horas e atualmente são quatro horas, o horário integral da sala de aula.

a este aspecto, obtivemos a seguinte informação de uma coordenadora pedagógica.

Acho que muita coisa nós temos autonomia, por exemplo, nós podemos, sei lá, fazer uma programação na escola, fazer uma festa junina, tudo isso nós podemos, o que nós vamos fazer com o dinheiro, quem decide é a comunidade escolar. Agora, por exemplo, quando é recurso do governo federal, já vem estipulado, vocês tem tanto pra gastar de capital, tanto de custeio. E assim, alguns direcionamentos no calendário escolar, “vocês podem mexer aqui mas não podem mexer aqui, início do ano letivo e final”. Então assim, algumas coisas nós temos muita autonomia, e outras eu acho que são direcionamentos necessários, eu penso. Algumas vezes eu acho que passa um pouco do ponto, mas outras vezes não.(CP3)

O controle dos recursos financeiros é um dos aspectos mais emblemáticos na discussão sobre autonomia escolar. A crítica da descentralização como transferência de responsabilidades ou desconcentração da gestão evidencia a dimensão financeira da escola como o exemplo de um ideal do Estado neoliberal, isto é, um Estado com responsabilidades minimizadas, mas que permanece no controle e na avaliação das ações instituídas, sem alterar o quadro de poder imposto no panorama institucional.

O conteúdo expresso pela CP3 demonstra o controle dos recursos. O recurso chega à escola, mas com o direcionamento de como ele deve ser investido. No que tange às necessidades que não estão autorizadas nas diretrizes orçamentárias, cabe à escola buscar outras fontes de recursos, como: programações com fins de arrecadação, doações de terceiros, parcerias, vendas, etc.

Esses condicionantes influem na democratização da gestão escolar. É necessária a ruptura de muitas barreiras estabelecidas e que se apresentam como intransponíveis. Romper com a gestão centralizada de cunho gerencial implica a construção de um modelo de gestão que atenda aos anseios da comunidade escolar em consonância com os fins educativos, por meio da participação coletiva. Concordamos com Lima ao afirmar que

A governação democrática não se limita ao cumprimento das regras e dos processos democráticos, por mais relevantes que estes também sejam, nem reproduz necessariamente as regras procedimentais e outras, uma vez que pressupõe um quadro de autonomia, isto é, um regime em que é possível, ao menos parcialmente e no respeito pelo quadro constitucional e jurídico

público, construir as próprias regras (*auto+nomos*), certamente em coautoria com outras instâncias governativas superiores, mas definitivamente de forma não inteiramente subordinada às regras dos outros (*heteronomia*). (LIMA,L.,2014, p. 1072)

A contribuição de Lima aborda a construção das regras em coautoria com outras instâncias governamentais. Paro (2001), Libâneo (2003) e Lück (2011) também apontam a integração entre as unidades escolares e sistemas de ensino. Libâneo enxerga a autonomia escolar como relativa. De acordo com o autor, “as escolas públicas não são organismos isolados, mas integram um sistema escolar e dependem de políticas e da gestão públicas. (2003, p.334). Na mesma corrente, Lück observa:

A autonomia da gestão escolar não deve representar também uma independência completa em relação aos sistemas de ensino, que detêm a responsabilidade de mantê-los, coordená-los e de zelar pela elevação dos padrões de qualidade das suas unidades escolares em conjunto. Essa orientação central, que deve ser em nome e a partir dos ideais mais amplos de educação, é responsável pela orientação do conjunto das escolas, de modo que estas se proponham a vencer suas limitações e alcancem níveis cada vez mais amplos de desenvolvimento e formação dos seus alunos. (2011, p. 103).

Paro (2001) reitera afirmando que não se pode ignorar a prerrogativa do Estado em legislar sobre a matéria da educação. No campo pedagógico, lembra que a educação do indivíduo não é assunto somente de interesses individuais, mas de toda a sociedade. Por isso, considera justa a escolha de mínimos necessários para a formação do cidadão, para que não se restrinja à formação apenas no âmbito individual e local, mas também no âmbito da organização mais ampla.

Certamente, compreende-se a relevância das instâncias dos sistemas de ensino responsáveis pela gestão das escolas. É neste cenário que se apresenta o desafio da democratização das relações em todos os espaços da educação e em maior amplitude, a democratização das relações na sociedade. Como disse Paulo Freire, “naturalmente, a viabilização do país não está apenas na escola democrática, formadora de cidadãos críticos e capazes, mas passa por ela, necessita dela, não se faz sem ela.” (FREIRE 1997, p.59).

Assim, entendemos que o estabelecimento de uma gestão democrática não pode ficar no âmbito do cotidiano escolar. Precisamos ultrapassar os muros da escola, lutar pela construção de um projeto coletivo de educação, pautado em ideais democráticos, na reordenação dos poderes instituídos e na busca pela formação humana, cidadã e igualitária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho pretendeu refletir a ação da coordenação pedagógica diante da efetivação da gestão democrática, considerando que o interesse pela temática é fruto de uma trajetória pessoal e profissional permeada por dúvidas, acertos, angústias e sentimentos diversos. A partir da experiência como coordenadora pedagógica, vislumbramos ao longo da caminhada conhecer as nuances que envolvem a atuação de um pedagogo. E nessa busca, acreditamos que necessitaríamos ampliar nosso olhar e não deixar de perceber que vivemos em uma organização social ampla, altamente marcada por contradições, transformações históricas, econômicas e sociais e revoluções em todas as áreas do conhecimento.

No desenvolvimento da pesquisa sobre coordenação pedagógica, um campo de estudo vinculado à gestão escolar, e tendo como panorama a gestão democrática, procuramos compreender como se articulavam essas dimensões - coordenação pedagógica e a gestão democrática - no cotidiano escolar.

A partir desta integração, analisamos as concepções dos coordenadores pedagógicos da rede pública municipal de Santarém, no que se refere à atuação da coordenação pedagógica no processo de gestão democrática da escola, considerando as categorias: concepções, práticas e gestão democrática. Além disso, sentimos a necessidade de verificar de que forma os coordenadores desenvolvem suas ações na gestão da escola, considerando as suas concepções e as condições apresentadas pela escola, e ainda identificar os desafios do coordenador pedagógico frente à efetivação da gestão democrática e à realidade presente nas escolas.

Com a assertiva de que é imprescindível localizar a ação deste profissional dentro de um cenário mais abrangente, pois as ações efetivadas nas escolas são frutos de políticas educacionais apoiadas em concepções de educação e no atendimento de diferentes interesses, resgatamos a Reforma do Estado brasileiro, consoante à reestruturação do modo de produção capitalista, que provocou uma Reforma educativa no Brasil transformando a gestão da educação pública no país.

Por meio do referencial teórico, constatamos que a Reforma do Estado e os ajustes adotados na educação criaram uma ambiguidade no debate da gestão democrática, pois ao tempo em que se vislumbrava efetivar a recente conquista de democratização da sociedade e da educação, alicerçada em ideais democráticos e na busca por uma sociedade mais igualitária, implantavam-se medidas de desqualificação da administração pública, promovendo a redução da atuação do Estado nas políticas públicas sociais e repassando à sociedade a responsabilidade para execução de serviços antes consolidados como direitos.

Consequência de uma ideologia neoliberal, fortalecida a partir das relações capitalistas, esse panorama aportou na educação, passou a conduzir as políticas de gestão e promoveu a reorganização da escola associada a uma concepção gerencial oriunda do modelo empresarial. A coordenação pedagógica, como uma das áreas da gestão escolar, não ficou imune a este contexto. Foi visto que a história da atuação do pedagogo foi caracterizada pelo controle da ação pedagógica, o profissional responsável em fiscalizar e avaliar a prática educativa no cotidiano escolar.

Diante desse quadro de reformulação da gestão da educação, que paradoxalmente vive um contexto marcado por um projeto neoliberal e simultaneamente luta para a ampliação e efetivação de espaços efetivamente democráticos, percebemos que a coordenação pedagógica absorve ambíguas determinações.

Neste sentido, em vista dos objetivos propostos, as coordenadoras pedagógicas participantes da pesquisa evidenciaram que concepções orientam suas práticas, caracterizando a atuação da coordenação pedagógica como uma ação voltada ao processo pedagógico, na qual, o coordenador deve ser um agente mediador, articulador, parceiro, formador e presente na escola para contribuir e auxiliar na melhoria do processo de aprendizagem.

Certamente, como a finalidade da escola é a formação humana, promovida pelo processo de aprendizagem, a atuação da coordenação pedagógica está muito além de assistência burocrática e administrativa, atribuição ainda direcionada aos coordenadores pedagógicos segundo as participantes da pesquisa. Suas atribuições devem convergir para a efetivação

de um processo de aprendizagem que fortaleça a formação democrática e cidadã do ser humano.

Quanto às práticas das coordenadoras pedagógicas, verificamos um cotidiano sobrecarregado de múltiplas tarefas; relatos apontando a atuação da coordenação pedagógica em questões fora do campo pedagógico, mas que gradativamente as coordenadoras estão se desvencilhando; condições de infraestrutura precária, pois não possuem espaços definidos para os seus afazeres, trabalhando em espaços aleatórios, conforme a disposição da escola.

Constatamos, por meio dos depoimentos das coordenadoras e com base nas pesquisas e produções da área, que muito ainda há a ser feito para a melhoria das práticas dos coordenadores pedagógicos. A sobrecarga de tarefas e desvio para outras atividades ainda constitui o cotidiano do coordenador pedagógico. Cotidiano este em incessante movimento, atravessado por relações, eventos, condições, desafios e com certeza muitas contradições que provocam o constante confronto entre concepções idealizadas e práticas vivenciadas.

Em relação às ações desenvolvidas, percebemos o direcionamento das atividades por meio da Agenda do Coordenador Pedagógico, instrumento proposto pelo Instituto Ayrton Senna e repassado às coordenadoras pela Secretaria de Educação. A Agenda e outros mecanismos são frutos da parceria do Instituto e a Prefeitura Municipal de Santarém desde 1997. Parceria que corporifica a tendência implantada a partir da Reforma da educação nos anos 1990, pois representa a desresponsabilização do poder público com a educação e o controle das políticas por entidades do Terceiro Setor.

Reiteramos o pressuposto de que o cotidiano escolar absorve concepções e desenvolve práticas não descoladas do contexto social. A coordenação pedagógica vem de uma trajetória marcada pela fiscalização, vigilância e controle, perpassou por um movimento histórico que vislumbrou a democratização da escola pública e vivencia um modelo de gestão pautado numa concepção gerencial, ou seja, é um contexto marcado por heranças e atualidades complexas e antagônicas.

Uma das preocupações iniciais ao desenvolver esta pesquisa foi sobre a extensa produção acadêmica a respeito da gestão democrática. Caberia a mais

um trabalho refletir este assunto? O que ele poderia contribuir com a discussão? Contudo, no decorrer das atividades de investigação, vimos que a gestão democrática, apesar de muito alardeada e amparada por dispositivos legais, ainda é um processo em construção que enfrenta obstáculos e sempre está se reformulando, pois, sendo uma ação política, não é imutável e constante. Desta forma, acreditamos que debater gestão democrática é uma necessidade que se faz atual.

A gestão escolar vivida pelas coordenadoras pedagógicas apresenta elementos democráticos, como a existência de eleição de diretores, conselhos escolares, projetos políticos-pedagógicos e direções escolares com perfil participativo. Todavia, a centralização ainda permanece, como pôde ser visto nos depoimentos sobre a elaboração do projeto político-pedagógico a partir de um roteiro estabelecido pela SEMED e principalmente pela inserção do Instituto Ayrton Senna na gestão da educação pública municipal santarena, orientando e determinando as ações que o município deve desenvolver.

A assessoria do Instituto nas políticas educacionais de Santarém é uma questão que nos faz refletir o quanto a gestão da educação santarena, tanto no âmbito de sistema de ensino quanto na realidade da escola, está indo na contramão da gestão democrática, tendo em vista as determinações serem construídas fora do município, sem a participação dos integrantes da sociedade local e das comunidades escolares, descaracterizando o processo coletivo e participativo inerente à gestão democrática.

Entendemos que gestão democrática não é simplesmente a presença de elementos aparentemente democráticos no ambiente escolar. É um processo político e, por conseguinte, educativo. Implica a redefinição do papel da escola na sociedade, a reflexão sobre qual é a função da educação, pois uma concepção emancipadora de educação não admite uma gestão que não tenha como ideal a gestão democrática, constituída de instrumentos verdadeiramente participativos e deliberativos e que vislumbre, por meio de suas atividades, contribuir para a essência da educação que é a formação humana.

Ao concluir este trabalho – não a investigação-, percebemos que o olhar dado à gestão democrática por um segmento escolar, que por vezes é discriminado dentro do próprio espaço escolar, discriminação esta compreendida

como resquícios da origem da sua função, pode permitir uma reflexão aos coordenadores pedagógicos sobre como esta função pode contribuir para a formação de cidadãos e de uma escola democrática. Não obstante, promover uma educação emancipatória não é uma tarefa fácil, nem tampouco exclusiva dos educadores e circunscrita ao meio educacional. É um desafio de toda sociedade, que deve permanecer em constante luta para a superação da desigualdade e efetivação da democracia. Lembremo-nos do pensamento de Paulo Freire:

Não se constrói nenhuma democracia séria, que implica mudar radicalmente as estruturas da sociedade, reorientar a política da produção e do desenvolvimento, reinventar o poder, fazer justiça aos espoliados, abolir os ganhos indevidos e imorais dos todopoderosos sem prévia e simultaneamente trabalhar esses gostos democráticos e essas exigências éticas.” (1997, p.61).

Por fim, desenvolver esta pesquisa representou um mergulho em águas profundas, turvas e agitadas. Emergir e chegar ao outro lado da margem foi o desafio. Para esta travessia, foi necessário rever os caminhos, pedir ajuda, ultrapassar as barreiras, utilizar equipamentos e acreditar que a chegada é possível. Chegamos à margem! Mas o rio é extenso! Os mergulhos devem continuar a acontecer, buscando ver a margem não como o fim, mas como possibilidade de recomeço.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, M.A.S. Gestão da educação e a formação do profissional da educação no IN: FERREIRA. N. S, AGUIAR. M.A.S. (Orgs) **Gestão da educação: Impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2001. pp. 193-212.

AGUIAR, M.A.S. et al. Diretrizes curriculares do curso de Pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 819-842, out. 2006

ALONSO, M. A supervisão e o desenvolvimento profissional do professor. *In*: FERREIRA. N. S (Org). **Supervisão Educacional: para uma escola de qualidade**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2010

ANDRÉ, M. O cotidiano escolar, um campo de estudo. *In*: PLACCO, V.M.N.S; ALMEIDA, L.R (Orgs). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. 6.ed. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

ANTUNES. A. **Aceita um conselho?** Como organizar o Colegiado Escolar. 3.ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2008.

BARBOUR. R. **Grupos focais**. Tradução: Leandro Miletto Tonetto. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1977.

BASTOS, J.B. Gestão democrática da educação: as práticas administrativas compartilhadas. *IN*: BASTOS, J.B (org) **Gestão democrática**. Rio de Janeiro: DP&A: SEPE, 2001.

BRASIL. Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado. **Plano diretor da reforma do aparelho do Estado**. Brasília, DF, 1995

_____, **Lei Nº 9394/96**, estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 20 de dezembro de 1996

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006**, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Brasília, DF, 2006.

BRESSER PEREIRA, L. C. A Reforma do Estado nos anos 90: Lógica e Mecanismos de Controle. **Cadernos MARE da Reforma do Estado**, vol. 1, p. 21-54, 1997.

CAMINI, L. **Política e gestão educacional brasileira**: uma análise do plano de desenvolvimento da educação/plano de metas compromisso todos pela educação (2007-2009). São Paulo: Outras Expressões, 2013.

CASSASUS, J. A Reforma Educacional na América Latina no contexto da globalização. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: FCC, nº 114, p. 7-28, novembro de 2001.

CRESWELL, J. W. **Projeto de Pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 3 ed. Porto Alegre: Artimed, 2010.

CUNHA, L.A. **Educação, Estado e democracia no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1991.

DOMINGUES, I. **O coordenador pedagógico e a formação contínua do docente na escola**. São Paulo: Cortez, 2014.

DOURADO, L. A gestão democrática e a construção de processos coletivos de participação e decisão na escola. IN: FERREIRA, N. S; AGUIAR, M.A.S (Orgs). **Para onde vão a orientação e a supervisão educacional?** Campinas, SP: Papyrus, 2002.

DOURADO, L.F. A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. IN: FERREIRA, N.S.C. **Gestão democrática da educação**: atuais tendências, novos desafios. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FERREIRA, N. S. Repensando e ressignificando a gestão democrática na "Cultura Globalizada". **Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1227-1249, Set./Dez. 2004. Disponível em: www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22619.pdf. Acesso em 20.09.14

_____. **Supervisão Educacional: Uma reflexão crítica**. 16 ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

FERREIRA, N.S.C. **Gestão democrática da educação**: atuais tendências, novos desafios. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2000

FERREIRA, N.S.C. Gestão democrática da educação: ressignificando conceitos e possibilidades. In: FERREIRA, N.S.C.; AGUIAR, M.A. **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FERREIRA, N. S (Org). **Supervisão Educacional: para uma escola de qualidade**. 2 ed. São Paulo: 2000.

FLICK, U. Introdução à coleção pesquisa qualitativa. IN: BARBOUR. R. **Grupos focais**. Tradução: Leandro Miletto Tonetto. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRANCO, M.A. S.; LIBANEO, J.C; PIMENTA, S. G. Elementos para a formulação de diretrizes curriculares para cursos de pedagogia. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: v.37, n.30, p.63-97, jan/abr. 2007.

FRANCO, M.L.P.B. **Análise de Conteúdo**. 2.ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não**. Cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho D'Água, 1997.

FREITAS, H.C.L. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.23, n. 80, p. 137-168, set. 2002.

FRIGOTTO, G. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, Pablo. **A pedagogia da exclusão**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2010.

_____. Fundamentos científicos e técnicos da Relação trabalho e educação no Brasil de hoje. (p. 241-288) IN: LIMA, J. F.; NEVES, Lúcia W. (Orgs.). **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2006. (2ª. reimpressão, 2008)

FRIGOTTO, G. CIAVATTA, M. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 24, n. 82, p. 93-130, abril 2003

GADOTTI, M. Projeto Político pedagógico da escola: Fundamentos para sua realização. In: GADOTTI, Moacir. ROMÃO, José Eustáquio.(Orgs.) **Autonomia da escola: princípios e propostas**. 5.ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2002.

GADOTTI, M. ROMÃO, J.E. Escola Cidadã: a hora da sociedade.

GATTI, B. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

HÖFLING, E. M. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, ano XXI, nº 55, novembro/2001 [p. 30-41].

HORA, D.L. **Gestão Educacional democrática**. Campinas, SP: Alínea, 2010.

KRAWCZYK, N. R. Políticas de regulação e mercantilização da educação: socialização para uma nova cidadania? **Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 26, n. 92, p. 799-819, Especial - Out. 2005

_____. Reforma educacional na América Latina nos anos 90: Uma perspectiva histórico-sociológica. **Revista Latinoamericana de educação comparada**. Año 1,nº 1 , 2010.

LIBÂNEO, J.C. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática**. Goiânia: Ed. Alternativa, 2004.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2004a.

LIMA, A. B. Políticas educacionais e o processo de “democratização” da -gestão educacional. (p.17-38) In: LIMA, Antonio Bosco (Org.). **Estado, políticas educacionais e gestão compartilhada**. São Paulo: Xamã, 2004.

LIMA,A.B. PRADO, J.C. SHIMAMOTO, S.V. Políticas e gestão da educação: sob a lógica gerencial e compartilhada. IN: **XXV Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, II Congresso IberoAmericano de Política e Administração da Educação**; organizador: Benno Sander – Niterói (RJ): ANPAE; São Paulo (SP): PUCSP/FACED/PPGE, 2011. CD-ROM. (Coleção Biblioteca ANPAE, Série Cadernos: n. 11)

LIMA.A.B. Adeus à gestão(escolar) democrática. **Revista arquivo Brasileiro de Educação**. Belo Horizonte, v.1, p.1, p.27-50, 2013.

LIMA.L. **A escola como organização educativa**: uma abordagem sociológica. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. A gestão democrática das escolas: do autogoverno à ascensão de uma pós-democracia gestonária? **Educação & Sociedade**., Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1067-1083, out.-dez., 2014

MARONEZE, L. F. Z.; LARA, A.M.B. **A política educacional brasileira pós 1990**: novas configurações a partir da política neoliberal de estado. In: IX CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO –EDUCERE/ III ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA. Paraná: PUC, 2009. p.3279 – 3293.

MARTINS, A. M. A descentralização como eixo das reformas do ensino: uma discussão da literatura. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 22, n. 77, p. 28-48, dez. 2001.

MELO, M. P. de. FALEIROS, I.. Reforma da aparelhagem estatal: novas estratégias de legitimação social. In. NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org). **A nova pedagogia da hegemonia**. Estratégias do capital para educar para o consenso. São Paulo: Xamã, 2005, p. 175-192.

MENDONÇA,E. Estado patrimonial e gestão democrática do ensino público no brasil **Educação & Sociedade**, ano XXII, no 75, Agosto/2001

MÉSZAROS, I. **Para além do capital**. Tradução Paulo César Castanheira e Sérgio Lessa. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINTO, L. W. A administração escolar no Contexto da Nova República e do Neoliberalismo. (p. 173 – 199) IN: ANDREOTTI, A. LOMBARDI, J.C.MINTO, L.W. **História da Administração escolar no Brasil**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2010.

NETO, J.J.S.*et all*. Uma escala para medir a Infraestrutura Escolar. **Estudos Avaliativos em Educação**. São Paulo, v. 24, n. 54, p. 78-99, jan./abr. 2013

OLIVEIRA, D. A. A educação básica e profissional no contexto das reformas dos anos 90. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, n. 8, jan/jun - 2001.

OLIVEIRA, D. A. A gestão democrática da educação no contexto da reforma do Estado. IN: FERREIRA. N. S, AGUIAR. M.A.S. (Orgs) **Gestão da educação: Impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2006

PARO, V. **Escritos sobre a Educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

_____. **Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino**. São Paulo: Ática, 2007.

_____. **Gestão democrática da escola pública**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2008.

_____. **Administração escolar: introdução crítica**. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PERONI, V. M.V **Política educacional e o papel do Estado** - No Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2003.

PERONI. V.M.V. Mudanças no papel do Estado e Políticas públicas de educação: Notas sobre a relação público privado. IN: PERONI. V.M.V; ROSSI, A.J. **Políticas educacionais em tempos de redefinições no papel do Estado: implicações para a democratização da educação**. Porto Alegre: Gráfica e Editora UFPEL, 2011.

PERONI. V.M.V. Reforma do Estado e políticas educacionais no Brasil. **Revista Educação e Políticas em Debate**, Rio Grande do Sul, v. 1, n. 1, p. 36-54, jan./jul. 2012.

PERONI, V; ADRIÃO, T. Público Não-Estatal: estratégias para o setor educacional brasileiro. In: _____. (org.). **O Público e o Privado na Educação: interfaces entre o Estado e sociedade**. São Paulo: Xamã, 2005

PINTO, Umberto de Andrade. **Pedagogia Escolar: Coordenação Pedagógica e Gestão educacional**. São Paulo: Cortez, 2011.

PLACCO, V.M.N.S.O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola. In: PLACCO, V.M.N.S; ALMEIDA,L.R.(Orgs) **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. 6.ed. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

PLACCO, V.M.N.S.; SOUZA, V.L.T. O trabalho do coordenador pedagógico na visão de professores e diretores: contribuições à compreensão de sua identidade profissional. In: PLACCO, V.M.N.S; ALMEIDA, L.R. (Orgs) **O coordenador pedagógico: provocações e possibilidades de atuação**. 2.ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

RANGEL, M. Supervisão: do sonho à ação – uma prática em transformação. In: FERREIRA, N. S (Org). **Supervisão Educacional: para uma escola de qualidade**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

RANGEL, M. Supervisão e orientação educacional: concepções e práticas conjuntas. IN: RANGEL, M (Org). **Supervisão e Gestão na escola: conceitos e práticas de mediação**. 3ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2013.

SANDER, B. **Políticas Públicas e Gestão Democrática da Educação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

SANTARÉM, Escola de Gestores. **Relatório final do curso de especialização especialização em coordenação pedagógica**. Santarém/PA: UFOPA, 2013.

SANTOS, S. L. O. **As Políticas Educacionais e a Reforma do Estado no Brasil**. 2010. 122 f. Dissertação – Mestrado em Ciência Política - Universidade Federal Fluminense, Niterói, Rio de Janeiro, 2010

SAVIANI, Demerval. A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da ideia. In: FERREIRA, N. S (Org). **Supervisão Educacional: para uma escola de qualidade**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2010

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-crítica**. 8. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

_____. **A Pedagogia no Brasil: história e teoria**. 2. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. (Coleção memória da educação)

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. (Coleção memória da educação)

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F. La resignificación de la democracia escolar mediante el discurso gerencial: liderazgo, gestión democrática y gestión participativa. In: FELDFEBER, M.; OLIVEIRA, D. A. (org.). **Políticas educativas y trabajo docente: nuevas regulaciones, nuevos sujetos?** 1 ed. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas, 2006. p. 221-237.

SHIROMA, E. O., MORAES, M.C.M., EVANGELISTA, O. **Política Educacional**. Rio de Janeiro, DP&A, 2000.

SILVA JR.C. Organização do trabalho na escola pública: o pedagógico e o administrativo na ação supervisora. In: RANGEL,M. (org) **Nove olhares sobre a supervisão**. 7.ed. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

SILVERMAN, D. **Interpretação de dados qualitativos**: métodos para análise de entrevistas, textos e interações. Tradução: Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2009.

SOUSA, W.L. **O Programa Gestão nota 10 do Instituto Ayrton Senna e a educação em Santarém-PA**. 2013. 410f. Tese – Doutorado em Educação - Universidade Federal do Pará, Belém, Pará, 2013.

TORRES, C. A. Estado, privatização e política educacional. Elementos para uma crítica do neoliberalismo. In: GENTILI, P. (Org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberal em educação**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

VIRIATO, E. O. LIMA, A. B. Reforma do Estado e da Educação profissional. **Revista Faz Ciência**. Cascavel, PR, v.07, p. 203-221, maio 2005.

VIRIATO, E. O. Descentralização e desconcentração como estratégia para a redefinição do espaço público (p. 39-60). In: LIMA, A. B. (Org.). **Estado, políticas educacionais e gestão compartilhada**. São Paulo: Xamã, 2004.

VASCONCELOS. C. dos S. **Coordenação do Trabalho Pedagógico. Do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. São Paulo: Libertad Editora, 2007.

VEIGA, I. P. da. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos da (org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papyrus, 2010.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Novos tempos, novas designações e demandas: diretor, administrador ou gestor escolar. **RBPAE – Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 17, n. 2, p. 147-160, 2001.

WERLE,F.O.C. MANTAY,C. ANDRADE,A.C. Direção de escola básica em perspectiva municipal . **Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 139-149, maio/ago. 2009

www.institutoayrtonsenna.org.br/quemsomos. Acesso em 05 de julho de 2015.

APÊNDICE A – Formulário de levantamento de perfil dos sujeitos da pesquisa

UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ - UFOPA
 INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - ICED
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
 MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO / GRUPO DE PESQUISA
 HISTEDBR/UFOPA

Identificação: _____
 (Preenchido pelo pesquisador)

FORMULÁRIO DE PESQUISA

Este formulário integra a pesquisa “Coordenação pedagógica: contradições e possibilidades para a construção da gestão democrática na escola”, que objetiva: Analisar as concepções dos coordenadores pedagógicos da rede pública municipal de Santarém, no que se refere a atuação da coordenação pedagógica no processo de gestão democrática da escola e, verificar de que forma os coordenadores desenvolvem suas ações na gestão da escola, considerando as suas concepções e as condições apresentadas pela escola
 Agradecemos a participação nesta etapa da pesquisa e garantimos sigilo nos dados fornecidos

1. Nome

Completo: _____

2. Idade:

() 18 a 30 anos () 31 a 40 anos () 41 a 50 anos () 51 a 60 anos () acima de 60 anos

3. Estado civil:

() solteiro(a) () casado(a) ou união estável () separado(a) ou divorciado(a)
 () viúvo (a)

4. Local de trabalho:

5. Formação

(graduação): _____

6. Possui especialização?

() Não () Sim. Qual? _____

7. Tempo de atuação na coordenação pedagógica:

Na escola atual: _____

Anteriormente a esta escola: _____

8. Jornada de trabalho diária: _____ horas

9. Turno de trabalho: () Manhã () Tarde () Noite

10. Nível de ensino: () Ed. Infantil () Ens. Fundamental () EJA ()

Outro _____

11. Trabalha em outra rede (estadual/particular)?

() Não () Sim. Em qual? _____ Função:

12. Vínculo de trabalho: () efetivo () temporário

APÊNDICE B – Roteiro da programação do grupo focal

PROGRAMAÇÃO GRUPO FOCAL

Data: 01/07/2015

1) Recepção aos participantes (boas vindas individual, encaminhar para o lanche – café, suco e salgadinhos)

2) Abertura:

- a) Boas-vindas ao grupo; Agradecimento pela participação
- b) Apresentação do grupo;
- c) Apresentação dos objetivos da pesquisa
- d) Informações da metodologia do grupo:
 - Garantia de sigilo das informações apresentadas no grupo;
 - Respeito a fala do colega; É importante a manifestação de todos
 - Explicar que o moderador é apenas um articulador da técnica, eles devem discutir entre si as informações trocadas, sem um caráter de entrevista;
 - Eles podem falar sobre as vivências, experiências, contar exemplos, fatos ocorridos – Falar o que pensam e por que pensam

3) Atividade de questionamento

Dinâmica de concordância e discordância:

Objetivo: Observar consensos e discordâncias nas informações expostas pelo grupo)

Metodologia: Será colocado para o grupo um montante de cartões com frases relativas a ação da coordenação pedagógica e a gestão democrática. Eles, em conjunto, lerão cada cartão e separarão em blocos de “concordamos”, “discordamos” ou “mais ou menos”. Segue-se lendo os cartões e pedindo que eles justifiquem as escolhas.

Frases propostas:

FRASES	QUESTIONAMENTOS (se não surgir as respostas a estas perguntas espontaneamente, fazer ao grupo)	EIXO
i. Apesar a origem da coordenação pedagógica estar vinculada a fiscalização do trabalho docente e no cumprimento de ações burocráticas, atualmente, a sua atuação possui um novo caráter, com uma ação voltada ao processo ensino aprendizagem e a promoção de uma educação com qualidade.	Diante do que vocês falaram, na opinião de vocês o que é ser coordenador pedagógico?	Concepções e práticas de coordenação pedagógica

ii.O coordenador ainda é visto como “dedo duro”, que entrega os professores para a direção; o “pombo correio” que leva o recado da direção para os professores; o “coringa/tarefairo/quebra galho/salva vidas, que faz de tudo um pouco, é ajudante da direção, enfermeiro, auxiliar de secretaria, assistente social, etc; um “tapa buraco”; um “burocrata” que fica às voltas com relatórios, gráficos, estatísticas e um monte de papéis; um “dicário”, que tem dicas e soluções para todos os problemas.	Como você vê o trabalho da coordenação pedagógica na escola? Conte exemplos. Quais são as atividades mais recorrentes?	Concepções e Práticas
iii.A realidade da escola permite a atuação da coordenação pedagógica com vistas a concretização da gestão democrática.	O que entendem como gestão democrática? Como tem sido implementada na escola na qual você trabalha? Acreditam ser possível a gestão democrática.	Gestão democrática
iv.A coordenação pedagógica é um elemento integrante da gestão escolar. Sua atuação é condição imprescindível para efetivação da gestão democrática na escola.	De que forma vocês compreendem que a coordenação pedagógica é importante para a gestão democrática da escola?	Gestão democrática
v.Os coordenadores pedagógicos compreendem suas atribuições e a sua importância mas não tem condições de exercê-las.	Existem dificuldades para exercer suas ações? Quais são as condições apresentadas pelas escolas para o exercício da gestão democrática?	Condições de atuação
vi. Atualmente as escolas não possuem autonomia, pois apesar de se ter um projeto político pedagógico, as diretrizes e as ações a serem feitas, são determinadas por instâncias superiores.	Como isso acontece na sua escola? Como o coordenador vem atuando diante dessa questão?	Gestão democrática
vii. A gestão democrática prevê a participação dos integrantes da escola na tomada de decisões sobre os rumos da escola. Essa é uma realidade que se faz presente na escola atualmente.	Há a participação na tomada de decisões escola? Como se dá a participação da coordenação pedagógica na tomada de decisões? Há um rompimento da rigidez hierárquica? Os integrantes sentem-se co-participantes na tomada de decisões?	Gestão democrática
viii.Os órgãos colegiados – Conselhos e demais instâncias (APM e Grêmios estudantis) possuem um importante papel na consolidação de uma gestão democrática. Todavia, é notório, como esses órgãos tem tido suas atribuições desvirtuadas ou reduzidas a questões administrativas e técnicas.	Como você enxerga a atuação desses grupos na gestão da escola?	Gestão democrática

4) Questões aleatórias (se necessário e conforme o andamento do grupo)

- a) Descreva um dia típico de trabalho na escola.
- b) Quais são os maiores desafios para a escola e para a coordenação para a efetivação da gestão democrática na escola?
- c) Como se sentem em relação as atividades realizadas por vocês? Satisfeitos? Insatisfeitos?
- d) Quais são os aspectos mais gratificantes da sua atuação?

ANEXO A – Agenda do Coordenador Pedagógico



Agenda do Coordenador Pedagógico – 2015



DIARIAMENTE

- Cumprir o calendário escolar.
- Monitorar e fortalecer as ações dos profissionais da escola.
- Monitorar a frequência diária dos alunos e conversar com os mesmos sobre a importância de chegar no horário, justificar a falta em caso de doença e o uso do uniforme.
- Entrar em contato com a família dos alunos faltosos.
- Realizar agendamento (psicopedagógicos, consulta e outros) aos alunos com necessidades especiais e aos alunos que apresentarem baixo desempenho escolar.
- Monitorar a entrada, o recreio e a saída dos alunos da escola, em parceria com os demais funcionários da escola.
- Prestar atendimento individual aos professores, quando houver necessidade.

SEMANALMENTE

- Atender os pais e responsáveis dos alunos para tratar de assuntos relacionados a aprendizagem.
- Realizar visita técnica às classes (16 visitas ao mês distribuídas em todas as classes, e permanência de tempo integral na classe).
- Durante a visita técnica às classes, o pedagogo fará as observações utilizando o relatório da rotina de aula, e deverá analisar técnica e pedagogicamente os planos de aula para acompanhar o fluxo das aulas e diários de classes, assim como incentivar o professor destacando suas atitudes positivas, apresentando sugestões para melhorar a prática pedagógica e tomar providências necessárias.
- Realizar comparativos entre os registros dos cadernos dos alunos, plano de aula e fluxo das aulas.

MENSALMENTE

- Participar dos encontros de Formação Continuada do IAS, oferecido pelo Programa Circuito Campeão. A participação nos encontros é prioridade. Agendar eventos na escola em outra data.
- Avaliar o andamento do seu plano individual de trabalho.
- Organizar as reuniões pedagógicas, priorizando a formação continuada do professor.
- Consolidar e analisar as fichas de leitura e escrita (1º ao 5º ano), e entregá-la até o dia 5 de cada mês à coordenação do Circuito Campeão.
- Fazer o consolidado de livros lidos, para casa não feitos e frequência dos alunos e funcionários e apresentá-lo ao diretor.
- Participar das reuniões administrativas da escola.
- Apresentar ao diretor, relatório de trabalho desenvolvido pelos professores e, junto a eles organizar as atividades cívicas e sociais.

BIMESTRALMENTE

- Analisar e dar parecer nos diários de classe.
- Fazer diagnóstico de cada turma e apresentar em gráfico (à comunidade escolar) o resultado do desempenho, a tendência de aprovação e infrequência.
- Preencher o relatório A e a planilha de desempenho dos alunos e encaminhá-lo à Semed.
- Realizar comparativos entre os registros dos cadernos dos alunos.
- Realizar junto ao professor a análise do desempenho de seus alunos e do trabalho por ele desenvolvido.
- Desenvolver palestras, campanhas e projetos.

SEMESTRALMENTE

- Monitorar a aplicação da avaliação do Circuito Campeão às classes de 1º ao 5º ano, analisar e consolidar o resultado da escola a ser entregue à coordenação do Circuito Campeão, na data preestabelecida.
- Orientar os professores no planejamento da recuperação.

ANUALMENTE

- Aplicar o teste diagnóstico de leitura, escrita e cálculos simples no início do ano letivo.
- Consolidar e apresentar em gráfico o resultado do desempenho final da escola a comunidade escolar.
- Participar da II Mostra Pedagógica - Fiz e deu certo.

ANEXO B – Modelo de relatório de visita técnica do coordenador pedagógico

<p>MÊS: MAIO</p> <p>- Exemplos de atitudes do professor que você considerou positivas e interessantes.</p> <p>- Sugestões apresentadas para o professor.</p> <p>- Providências a serem tomadas.</p>	<p>MÊS: SETEMBRO</p> <p>- Exemplos de atitudes do professor que você considerou positivas e interessantes.</p> <p>- Sugestões apresentadas para o professor.</p> <p>- Providências a serem tomadas.</p>
<p>MÊS: JUNHO</p> <p>- Exemplos de atitudes do professor que você considerou positivas e interessantes.</p> <p>- Sugestões apresentadas para o professor.</p> <p>- Providências a serem tomadas.</p>	<p>MÊS: OUTUBRO</p> <p>- Exemplos de atitudes do professor que você considerou positivas e interessantes.</p> <p>- Sugestões apresentadas para o professor.</p> <p>- Providências a serem tomadas.</p>
<p>MÊS: AGOSTO</p> <p>- Exemplos de atitudes do professor que você considerou positivas e interessantes.</p> <p>- Sugestões apresentadas para o professor.</p> <p>- Providências a serem tomadas.</p>	<p>MÊS: NOVEMBRO</p> <p>- Exemplos de atitudes do professor que você considerou positivas e interessantes.</p> <p>- Sugestões apresentadas para o professor.</p> <p>- Providências a serem tomadas.</p>

RELATÓRIO DE AVALIAÇÃO TÉCNICA DO COORDENADOR PEDAGÓGICO (6º ao 9º ano) – 2015



Escola: _____ Professor (a): _____ Disciplinas: _____
 Séries: _____ Turmas: _____ Turmas: _____

	Mes: MAIO		Mes: JUNHO		Mes: AGOSTO		Mes: SETEMBRO		Mes: OUTUBRO		Mes: NOVEMBRO	
	SIM	NÃO	SIM	NÃO	SIM	NÃO	SIM	NÃO	SIM	NÃO	SIM	NÃO
EVIDÊNCIAS												
Acolhe de forma amistosa os alunos no início e durante suas aulas?												
Registra em cada uma de suas aulas a presença e/ou falta dos alunos no diário?												
Comunica a equipe gestora sobre os alunos faltosos?												
A sala de aula está sempre adequada (arrumada) para o desenvolvimento da aula?												
O clima entre o professor e os alunos é sempre respeitoso e favorável à aprendizagem?												
Elaborou seu plano de curso anual e entregou à Equipe Gestora?												
Desenvolve suas aulas de forma planejada?												
Domina os conteúdos ensinados e os ministra satisfatoriamente?												
Acompanha e avalia os alunos por meio da aplicação de várias atividades de produção												
Confere com os alunos as notas das atividades bimestrais realizadas em classe?												
O resultado acadêmico bimestral das turmas apresenta-se acima da média? (5,0)												
O índice de frequência dos alunos é satisfatório?												
Inicia e termina suas aulas no tempo previsto?												
Tem domínio de turma e os conflitos em sala de aula são resolvidos pelo próprio professor?												
Permanece na turma durante as aulas, evitando deixar os alunos sozinhos?												
É frequente às aulas? (Registre a somatória de faltas nas turmas)												
Preenche corretamente o diário de classe com os conteúdos ministrados e as notas?												
Entrega os diários de classe no tempo solicitado?												
Participa das reuniões de planejamento da escola?												
Participa e colabora nas atividades e programações da escola?												
Participa das atividades (fornação, reunião) da SEMED quando solicitado?												
Desenvolve algum projeto junto aos alunos na escola?												
OUTRAS ATIVIDADES												
INDICE DE DESEMPENHO MENSAL												
TOTAL DAS EVIDÊNCIAS												
%												

DATA: ____ / ____ / ____

- Exemplos de atitudes do professor que você considerou positivas e interessantes.
- Sugestões apresentadas para o professor.
- Providências a serem tomadas.

DATA: ____ / ____ / ____

- Exemplos de atitudes do professor que você considerou positivas e interessantes.
- Sugestões apresentadas para o professor.
- Providências a serem tomadas.

DATA: ____ / ____ / ____

- Exemplos de atitudes do professor que você considerou positivas e interessantes.
- Sugestões apresentadas para o professor.
- Providências a serem tomadas.

DATA: ____ / ____ / ____

- Exemplos de atitudes do professor que você considerou positivas e interessantes.
- Sugestões apresentadas para o professor.
- Providências a serem tomadas.

DATA: ____ / ____ / ____

- Exemplos de atitudes do professor que você considerou positivas e interessantes.
- Sugestões apresentadas para o professor.
- Providências a serem tomadas.

DATA: ____ / ____ / ____

- Exemplos de atitudes do professor que você considerou positivas e interessantes.
- Sugestões apresentadas para o professor.
- Providências a serem tomadas.

ANEXO C – Instrumento particular de parceria entre o Instituto Ayrton Senna e a Prefeitura Municipal de Santarém

INSTRUMENTO DE PARCERIA

Pelo presente instrumento, e na melhor forma de direito, de um lado, **INSTITUTO AYRTON SENNA**, associação de caráter filantrópico, com sede na Cidade de São Paulo, Estado de São Paulo, na Rua Dr. Olavo Egídio, nº 287, 2º, 7º, 10º, 15º e 16º andares, inscrito no CNPJ sob nº 00.328.072/0001-62, neste ato representado por suas Diretoras, Sra. Viviane Senna Lalli, brasileira, viúva, psicóloga, portadora da Carteira de Identidade RG nº 7.538.713-X e inscrita no CPF/MF sob nº 077.538.178-09 e Sra. Neyde Joanna Senna da Silva, brasileira, casada, empresária, portadora da Carteira de Identidade RG nº 1.889.592 e inscrita no CPF/MF sob nº 301.662.408-77, doravante denominado IAS, e de outro lado **PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SANTARÉM**, inscrita no CNPJ sob nº 05.182.233/0001-76, neste ato representada pela Sra. Prefeita, Sra. Maria do Carmo Martins Lima, brasileira, casada, advogada, portadora da Carteira de Identidade RG nº 4.710.365 SSP/SP, inscrita no CPF/MF sob nº 117.863.102-87, doravante denominada **PREFEITURA**, ambos sendo denominados, em conjunto, **PARCEIROS**.

PREÂMBULO

- a) **CONSIDERANDO** que o IAS está desenvolvendo a “REDE VENCER”, cujo objetivo principal é promover a melhoria da aprendizagem e do gerenciamento de sistemas educacionais, doravante denominada simplesmente “REDE”, a qual congrega tecnologias sistematizadas pelo IAS e que podem ser implementadas através de metodologias de titularidade do IAS;
- b) **CONSIDERANDO** a identidade entre os objetivos da REDE e os da PREFEITURA e a intenção desta PREFEITURA em adotar os princípios da REDE como contribuição à política pública para o sistema público educacional, com vistas à criação e à manutenção das condições favoráveis ao desenvolvimento integral das crianças e adolescentes matriculados nas escolas da referida rede pública de ensino;
- c) **CONSIDERANDO** a peculiaridade local e a realidade cultural da região, bem como o interesse da atual administração em desenvolver uma educação pautada no resgate da sua verdadeira identidade, e como se faz compreender sua inserção multifacetada cultura brasileira, buscando a inclusão social e a qualidade do ensino; e,
- d) **CONSIDERANDO**, finalmente, que o IAS tem interesse em participar da iniciativa explicitada no Considerando (b) acima, como forma de contribuir para a alteração da realidade educacional brasileira e, em especial, para o desenvolvimento integral das crianças e jovens brasileiros, atendidos na rede pública de ensino da PREFEITURA.



1

[Handwritten signatures]



Os PARCEIROS têm entre si, justo e contratado, o presente Instrumento Particular de Parceria "Instrumento", tudo em conformidade com o que preceitua a Lei nº 8.666/93 e suas alterações posteriores, e também a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB – Lei nº 9.394/96, que se regerá pelas seguintes cláusulas e condições:

1. DO ESCOPO

- 1.1. Os PARCEIROS se comprometem a realizar as ações da REDE junto à rede pública municipal de ensino da PREFEITURA e, para tanto, o IAS assume, pelo presente, as obrigações e responsabilidades previstas no Capítulo 4 e a PREFEITURA, as obrigações e responsabilidades dispostas no Capítulo 3 deste Instrumento e no ANEXO 1 que, rubricado pelos PARCEIROS, passa a integrar o presente.
- 1.2. A PREFEITURA, desde já, expressamente concorda e se compromete a submeter os resultados das ações da REDE à avaliação externa a ser realizada por empresa idônea e capacitada que o IAS, a seu critério, poderá contratar para tanto, garantindo as condições de aplicação dos instrumentos necessários, em nível local.
- 1.3. O IAS se reserva o direito de acompanhar sistematicamente os indicadores de sucesso das ações da REDE, por si ou por agência técnica que vier a ser contratada pelo IAS para tanto, (i) através dos dados a serem colhidos e inseridos no SIASI - Sistema Instituto Ayrton Senna de Informações; e, (ii) de relatórios técnicos a serem produzidos, em conjunto, pela referida agência técnica e pelos profissionais a serem disponibilizados pela PREFEITURA para a execução das ações da REDE, conforme adiante fixado.

2. OBJETIVOS E METAS PRINCIPAIS DA REDE

- 2.1. Constituem-se principais objetivos da REDE:
 - (a) institucionalizar práticas gerenciais no cotidiano escolar que proporcionem a substituição da "cultura do fracasso" pela "cultura do sucesso";
 - (b) instituir o planejamento da prática pedagógica, a partir da avaliação do processo de aprendizagem;
 - (c) capacitar equipes da secretaria e das unidades escolares para que todos desempenhem suas funções e atribuições, com foco em resultados e metas, assumindo as respectivas responsabilidades pelo resultado da aprendizagem de cada um dos alunos; e,



[Handwritten signature]



- (d) gerar oportunidades de desenvolvimento profissional para as equipes escolares, de forma a viabilizar a ampliação de conhecimentos, especialmente no campo da leitura, da escrita e da matemática, bases para a aprendizagem e o desenvolvimento de todas as áreas do conhecimento humano.

- 2.2. Toda a metodologia da REDE visa o alcance das metas abaixo identificadas, as quais serão avaliadas através dos indicadores de sucesso correspondentes, quais sejam:

Indicadores	Metas
1. dias letivos	1. 200 dias letivos/800 horas aula
2. frequência de professores	2. 98% de frequência
3. frequência de alunos	3. 98% de frequência
4. reprovação por falta	4. 2% de reprovação
5. índice de aprovação	5. 95% de aprovação
6. correção de fluxo	6. 5% de distorção idade/série
7. alfabetização na 1ª série	7. 95% dos alunos alfabetizados

3. DAS RESPONSABILIDADES DA PREFEITURA

- 3.1. Para a realização do escopo da parceria formalizada através deste Instrumento, a PREFEITURA assume, pelo presente, as seguintes obrigações e responsabilidades:
- observar e realizar ações visando o alcance dos objetivos e metas dispostos no Capítulo 2 acima;
 - apresentar, ao IAS, um Plano Anual de Trabalho, o qual deverá estar em consonância com os objetivos e metas da REDE, no prazo que vier a ser indicado pelo IAS;
 - realizar as ações da REDE, dando cumprimento às obrigações e responsabilidades previstas neste Instrumento e respectivo Anexo;
 - aplicar de maneira eficiente os recursos públicos destinados à educação, garantindo as condições necessárias à implementação das ações da REDE, nos prazos determinados;



[Handwritten signature]



- e) garantir o cumprimento da legislação aplicável, inclusive daquelas que regulamentam a política educacional do Município;
- f) designar um Coordenador para as ações da REDE, com dedicação exclusiva e em tempo integral, com perfil e experiência gerencial e de coordenação de equipes, que trabalhe com foco em resultados e alcance de metas;
- g) garantir a presença do Secretário de Educação e do Coordenador indicado na alínea (f) desta Cláusula, às reuniões técnicas e eventos que o IAS vier a agendar, responsabilizando-se pelas respectivas despesas com transporte e hospedagem, para tanto;
- h) garantir os recursos humanos necessários, comprometidos com os resultados e alcance das metas da REDE, designando equipes de profissionais, sob regime de dedicação exclusiva, que possuam competência para o desempenho das atribuições que viabilizem a realização das ações da REDE junto à Secretaria de Educação e nas unidades escolares;
- i) garantir a infra-estrutura física necessária para a execução das ações da REDE, com a disponibilização de espaço específico para o trabalho dos profissionais mencionados nas alíneas (f) e (h) desta Cláusula e demais materiais que viabilizem as ações da REDE, tais como equipamentos de informática, meios de comunicação à distância (telefone, fax e internet rápida) e demais que se fizerem necessários;
- j) viabilizar, às suas expensas, a utilização do sistema gerencial informatizado denominado SIASI - Sistema Instituto Ayrton Senna de Informações, sendo certo que o uso do SIASI pela PREFEITURA dar-se-á somente no âmbito das ações da REDE e deverá ser operacionalizado por profissionais capacitados em informática, a serem disponibilizados pela PREFEITURA de acordo com a alínea (h) desta Cláusula;
- k) garantir a inserção e o envio de dados fidedignos relativos às ações da REDE, nos prazos e forma definidos pelo IAS, de maneira a viabilizar o acompanhamento dos indicadores de sucesso das ações da REDE, bem como a atuação da agência técnica, na assessoria que vier a ser necessária à realização das referidas ações;
- l) garantir o provimento diário de merenda e transporte escolar aos alunos da rede pública de Ensino Fundamental, bem como de todos os recursos necessários ao funcionamento das respectivas escolas;



- m) assumir inteira responsabilidade por todos os encargos, ônus, alvarás, licenças e autorizações de toda natureza, que se tornarem exigíveis para a execução integral das ações da REDE;
- n) responsabilizar-se pelo pagamento de todos os impostos, taxas e contribuições, fiscais, previdenciárias, trabalhistas, acidentes de trabalho ou parafiscais, que incidam ou venham a incidir sobre o presente, devendo exibir toda a documentação comprobatória do cumprimento dessas obrigações, quando exigido pelo IAS e/ou pelas autoridades competentes;
- o) assumir por si, seus empregados, servidores concursados ou terceiros contratados, inteira responsabilidade por quaisquer reclamações, pleitos, autuações, ações e exigências de qualquer natureza, judiciais ou extrajudiciais que tenham por base ou fundamento a realização das ações da REDE;
- p) responsabilizar-se integralmente por todos os encargos e controvérsias trabalhistas porventura suscitadas por seus empregados, servidores concursados, coordenadores, supervisores, prepostos, prestadores de serviço e/ou demais envolvidos com as ações da REDE, comprometendo-se a apresentar as defesas cabíveis e adotar as medidas necessárias para a salvaguarda dos interesses do IAS caso referidas controvérsias o envolvam indevidamente, arcando integralmente, inclusive, com os ônus e eventuais condenações que advierem das mesmas;
- q) assumir inteira e total responsabilidade pela aplicação de recursos próprios ou captação de recursos de terceiros para a completa execução das ações da REDE;
- r) atender, na condução da execução das ações da REDE, a todas as orientações emitidas pelo IAS ou pela agência técnica que vier a ser contratada pelo IAS para tanto, em consonância com este Instrumento e respectivo Anexo;
- s) utilizar, exclusivamente para as ações da REDE, todo o material disponibilizado pelo IAS, na forma da Cláusula 4.1., alínea (a) abaixo; e,
- t) disponibilizar todos os recursos humanos e materiais para que a entidade que vier a ser contratada pelo IAS possa realizar a avaliação externa dos resultados/metras alcançados pelas ações da REDE, inclusive, mas não se limitando, os alunos, os profissionais da educação e o material necessário.



[Handwritten signatures]



- 3.2.- Considerando o explicitado na Cláusula 8.2. abaixo, fica vedada a transmissão, cessão, empréstimo, transferência, direta ou indireta, pela PREFEITURA, sob qualquer título, dos conhecimentos, tecnologias, práticas, modelos de relatórios, bem como todo e qualquer material disponibilizado pelo IAS ou criado no âmbito desta parceria e/ou da REDE ou em decorrência dos mesmos a outras entidades, entes públicos ou particulares, sem o prévio e expresse consentimento, por escrito, do IAS. Esta disposição será válida mesmo após o término de vigência deste Instrumento e de aditamentos correspondentes que eventualmente venham a ser formalizados entre os PARCEIROS.

4. DAS RESPONSABILIDADES DO IAS

- 4.1.- Desde que a PREFEITURA esteja adimplente com as obrigações assumidas pelo presente, o IAS se compromete a:

- a) permitir à PREFEITURA o acesso aos materiais que vierem a ser produzidos ou que já existam, relativos às tecnologias desenvolvida pelo IAS e utilizadas pela REDE, que o IAS julgar necessários às ações da REDE previstas neste Instrumento e respectivo Anexo;
- b) fornecer apoio técnico, através da agência técnica que será contratada, a qual, a exclusivo critério do IAS, garantirá capacitações presenciais, acompanhamento direto (“in loco”) e/ou indiretos (“à distância”) das ações da REDE; e,
- c) contratar agência externa para avaliação dos resultados das ações da REDE e cumprimento dos objetivos e das metas previstos no Capítulo 2 e no Anexo deste, bem como a avaliação da aprendizagem de alunos da 1ª série das escolas da rede pública de ensino do Município.

5. DA VIGÊNCIA

- 5.1. Este Instrumento vigorará de 01/01/05 até 31/12/05.
- 5.2. Os PARCEIROS, de comum acordo, poderão renovar o prazo de vigência deste Instrumento por iguais períodos, mediante acordo por escrito, no qual serão fixadas as ações, metas e responsabilidades de cada um dos PARCEIROS.



[Handwritten signatures]



6. DIVULGAÇÃO

- 6.1.- A divulgação das atividades relativas às ações da REDE será realizada pelo IAS, à sua discricção.
- 6.2.- Ajustam os PARCEIROS, ainda, que toda e qualquer forma de divulgação, pela PREFEITURA, relativa a este Instrumento e/ou às ações da REDE deverá ser feita de acordo com estratégia de marketing adotada de comum acordo entre o IAS e a PREFEITURA, cabendo ao IAS a aprovação de todo e qualquer material que vier a ser produzido com essa finalidade, na forma das Cláusulas 6.2.1. e 6.2.2. abaixo.
- 6.2.1. A PREFEITURA se compromete, quando da divulgação das ações da REDE e/ou deste Instrumento, em função do disposto na Cláusula 6.2. acima, a indicar o nome de outras instituições que vierem a apoiar a REDE, sejam elas indicadas ou não pelo IAS, nos moldes que, de comum acordo, os PARCEIROS e referidas instituições estabelecerem previamente e por escrito, devendo a participação do IAS e das instituições indicadas por este ser sempre mencionada com o necessário destaque.
- 6.2.2. Convencionam os PARCEIROS que qualquer material de divulgação das ações da REDE ou deste Instrumento, inclusive, mas não exclusivamente, placas, "out-doors", entrevistas em programas televisivos ou mídia impressa, seus conceitos e conteúdos, deverão ser previamente autorizados e aprovados, por escrito, pelo IAS, que indicará a forma como o seu logotipo e/ou seu nome e/ou sua imagem, bem como o logotipo e/ou nome e/ou imagem das instituições que o IAS vier a indicar na forma da Cláusula 6.2.1. acima poderão ser utilizados, sob pena de ser caracterizada infração grave aos termos deste, sujeitando a PREFEITURA às penalidades indicadas na Cláusula 7.2. abaixo.
- 6.4. É vedada a utilização do nome e/ou da imagem do piloto Ayrton Senna da Silva, por não ser relativa ao presente Instrumento e às ações da REDE.
- 6.5. Fica desde já vedada a associação do nome e/ou da imagem do IAS com nome, imagem e/ou produtos de terceiros em quaisquer materiais ou meios, sem a prévia e expressa autorização e aprovação do IAS nesse sentido.
- 6.6. É terminantemente proibida a utilização das ações da REDE e/ou de qualquer material relativo à REDE e/ou ao nome e/ou ao logotipo do IAS, e/ou quaisquer de seus Diretores e/ou representantes, para fins político - partidários de qualquer espécie e/ou promoção de campanhas políticas de qualquer natureza.



[Handwritten signatures]



7. DA DENÚNCIA E RESCISÃO

- 7.1. É facultado ao PARCEIRO prejudicado considerar rescindido o presente Instrumento mediante simples comunicação por carta protocolada, nas seguintes hipóteses:
- a) se qualquer dos PARCEIROS infringir qualquer cláusula deste Instrumento e desde que o PARCEIRO inadimplente não regularize a situação no prazo de 10 (dez) dias do recebimento de notificação, indicando tal inadimplemento;
 - b) na ocorrência de casos fortuitos ou de força maior, na forma como se encontram definidos no Código Civil Brasileiro em vigor; e/ou,
 - c) se houver atraso injustificado no cumprimento das obrigações aqui assumidas.
- 7.2. Não obstante a rescisão ocorrida nos termos da Cláusula 7.1, alíneas (a) e (c) supra, caso o inadimplemento seja da PREFEITURA, esta incorrerá em: (i) perdas e danos a serem apurados; (ii) interrupção imediata da execução das ações da REDE, com a suspensão dos serviços de consultoria, supervisão e assessoria prestados pela agência técnica e pelo IAS.
- 7.3. Estabelecem os PARCEIROS que, no caso de rescisão indicado na alínea (b) da Cláusula 7.1 acima, os mesmos ficarão isentos de qualquer obrigação avençada neste Instrumento, bem como do pagamento das perdas e danos originados da rescisão.
- 7.4. Ocorrendo a rescisão deste Instrumento, em razão do disposto na Cláusula 7.1. ou por decurso do seu prazo de vigência, a PREFEITURA não poderá mais fazer uso de quaisquer informações, dados ou documentos que tenha tido acesso em razão deste Instrumento, comprometendo-se, desde logo, a suspender imediatamente o uso do SIASI - Sistema Instituto Ayrton Senna de Informação através dos procedimentos adequados para o cancelamento da contratação correspondente, sujeitando-se a PREFEITURA, ainda, neste último caso, às perdas e danos cabíveis a serem pretendidas em ação específica.
- ## 8. LIMITES DO CONTRATO
- 8.1 Fica assumido que, por força deste Convênio, não se estabelece entre o IAS e a PREFEITURA nenhum vínculo jurídico que não seja o definido neste Instrumento,



[Handwritten signatures]



bem como não se estabelece qualquer relação de emprego entre o IAS, os funcionários da PREFEITURA e a REDE. A PREFEITURA se compromete a apresentar, quando solicitada pelo IAS, toda e qualquer documentação referente aos encargos trabalhistas incidentes na execução das ações da REDE.

- 8.2 A PREFEITURA reconhece, ainda, que as ações da REDE estabelecidas sob o abrigo do presente Instrumento, são constituídas de tecnologias – materiais, metodologias, sistemáticas de acompanhamento e avaliações, todas de titularidade exclusiva do IAS, desenvolvidas com a finalidade específica de promover o alcance dos objetivos e metas da REDE, comprometendo-se, através deste Instrumento, a utilizá-los única e exclusivamente no âmbito do previsto neste Instrumento, no território da PREFEITURA.

9. DAS DISPOSIÇÕES GERAIS

- 9.1. Todas as comunicações deverão ser feitas por escrito e enviadas aos endereços indicados no preâmbulo deste, reputando-se efetuadas na data de seu recebimento, desde que as correspondências sejam devidamente protocoladas.
- 9.2. A aceitação, por qualquer dos PARCEIROS, do não cumprimento, pelo outro, das cláusulas ou condições deste Instrumento, a qualquer tempo, será interpretada como mera liberalidade, não implicando, portanto, na renúncia do direito de exigir o cumprimento das obrigações aqui contidas.
- 9.3. O presente Contrato constitui o acordo integral entre os PARCEIROS em relação às ações da REDE, prevalecendo sobre qualquer outro documento anteriormente firmado por estes que seja relativo às referidas ações e não poderá ser alterado ou modificado em nenhuma de suas cláusulas ou condições, salvo mediante acordo por escrito, assinado por ambos os PARCEIROS. (atende o que se pediu no item 5 do parecer)
- 9.4. Este Instrumento obriga os PARCEIROS, e sucessores, não podendo ser cedido, total ou parcialmente, por nenhum dos PARCEIROS sem o consentimento expresso do outro.
- 9.5. No caso de se tornar impossível a realização do objetivo deste Instrumento, os PARCEIROS se comprometem em até 30 (trinta) dias, sempre de comum acordo, a encontrar solução local ou qualquer outra possível, que se ajuste ao referido objetivo.



9

[Handwritten signatures]



9.6 Caso os PARCEIROS não venham a encontrar a solução para a realização do objetivo deste Instrumento no prazo de 30 (trinta) dias, o presente Instrumento tornar-se-á automaticamente rescindido, nos termos do disposto na Cláusula 7.1, alínea (b) acima.

10. DO FORO

10.1. Os PARCEIROS elegem o foro da Comarca de Santarém, por mais privilegiado que outro seja, para dirimir as controvérsias originadas do presente Instrumento.

E, por estarem assim justos e contratados, firmam o presente Instrumento, em 2 (duas) vias de igual teor de forma, com as testemunhas abaixo, para os fins de direito.

Santarém, 24 de maio de 2005.

p. PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SANTARÉM

Maria do Carmo Martins Lima

p. INSTITUTO AYRTON SENNA

Viviane Senna Lalli

Neyde Joanna Senna da Silva

Testemunhas:

1. *Ana*

Nome: Ana Lúcia de Castro Lima

RG: 494209 SSP/PA

2. *Luiz*

Nome: *Luiz* *me B. Zevilaqua*

RG: 20.183.657

d. redevencersantarém



CARTÓRIO DO 3º OFÍCIO DE NOTAS
Rua Floriano Peixoto, 497 - Centro - Santarém - 68005-000 - Pará - Fone: (93) 523-4383
JOÃO DE MENDONÇA ALHO - TABELIÃO VITALÍCIO

Reconheço por semelhança as firmas de *(6268350357050) 14*
MARIA DO CARMO MARTINS LIMA, ANA CÉSTIS DE CASTRO FERREIRA LIMA
as quais conferem com os padrões registrados nesta serventia. Deu fé
em Santarém, 11 de julho de 2005

da verdade
HELENDIA R. O. E OLIVEIRA Escrivente

João de Mendonça Alho
Tabelião e Oficial
Cartório do 3º Ofício
Santarém - Pará