

Qualidade e Políticas Públicas na Educação 7

Marcia Aparecida Alferes
(Organizadora)



Atena
Editora

Ano 2018

Marcia Aparecida Alferes
(Organizadora)

Qualidade e Políticas Públicas na Educação

7

Atena Editora
2018

2018 by Atena Editora

Copyright © da Atena Editora

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Diagramação e Edição de Arte: Geraldo Alves e Natália Sandrini

Revisão: Os autores

Conselho Editorial

Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Profª Drª Deusilene Souza Vieira Dall’Acqua – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Profª Drª Juliane Sant’Ana Bento – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

Q1 Qualidade e políticas públicas na educação 7 / Organizadora Marcia Aparecida Alferes. – Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2018. – (Qualidade e Políticas Públicas na Educação; v. 7)

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-85-7247-014-8

DOI 10.22533/at.ed.148181912

1. Educação e estado. 2. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 3. Prática pedagógica. 4. Professores – Formação.
I. Alferes, Marcia Aparecida. II. Série.

CDD 379.81

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores.

2018

Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

www.atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

No âmbito da presente obra é relevante destacar que a preocupação com a formação de professores é antiga. E que a concepção e as finalidades da formação continuada de professores no Brasil foram mudando ao longo do tempo.

É pertinente afirmar que as políticas educacionais voltadas à formação continuada de professores, são fundamentais e possuem um potencial significativo quando se trata da promoção da melhoria da qualidade da aprendizagem dos alunos.

Deste modo, os artigos deste volume no geral apresentam alguns aspectos legais advindos da Constituição Federal de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, do Plano Nacional de Educação, da Resolução CNE/CP n.º 01/2002 que institui as Diretrizes Nacionais para a formação de professores e Portaria Ministerial n.º 1.403/2003 que cria a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 (a mais utilizada nos artigos) os artigos 61, 62, 63, 64, 65 e 66 tratam da formação dos profissionais da educação e o artigo 67 sobre a sua valorização.

Os saberes do professor também é um tema abordado e de todos os saberes, o saber da experiência se destaca, uma vez que ele é aprendido na prática, na vivência reflexiva do trabalho cotidiano e nos embates com os problemas vividos nos processos das práticas refletidas. Esse conhecimento é unido à ação didática, é prática e teoria ao mesmo tempo. É o que define o professor como autor da sua prática, mediada pelas relações com seus educandos, constrói saberes e redimensiona a teoria.

Marcia Aparecida Alferes

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
A EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO NA FORMAÇÃO DOCENTE	
<i>Flaviani Souto Bolzan Medeiros</i>	
<i>Jaqueline Sabrini Carvalho Cunha</i>	
<i>Andreia Ines Dillenbourg</i>	
DOI 10.22533/at.ed.1481819121	
CAPÍTULO 2	18
A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM AMBIENTE DE CIBERCULTURA E SUAS DEMANDAS PARA AS POLÍTICAS PÚBLICAS	
<i>Valter Pedro Batista</i>	
<i>Lucila Pesce</i>	
DOI 10.22533/at.ed.1481819122	
CAPÍTULO 3	32
A FORMAÇÃO DOCENTE E O PAPEL DA TECNOLOGIA NA CONSTRUÇÃO DOS SABERES DOCENTES	
<i>Rosely Cândida Sobral</i>	
<i>Denise Rosana da Silva Moraes</i>	
<i>Tamara Cardoso André</i>	
DOI 10.22533/at.ed.1481819123	
CAPÍTULO 4	41
A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DOS FORMADORES E O CURRÍCULO DAS LICENCIATURAS PARA A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO BÁSICA	
<i>Maria Célia Borges</i>	
<i>Leonice Matilde Richter</i>	
DOI 10.22533/at.ed.1481819124	
CAPÍTULO 5	56
A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS DA ESCOLA E O TRABALHO COM QUESTÕES MORAIS	
<i>Izabella Alvarenga Silva</i>	
<i>Raul Aragão Martins</i>	
<i>Luciana Aparecida Nogueira da Cruz</i>	
DOI 10.22533/at.ed.1481819125	
CAPÍTULO 6	64
A RELAÇÃO ENTRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O ENSINO DE LEITURA E ESCRITA PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	
<i>Miryan Cristina Buzetti</i>	
<i>Maria Piedade R. da Costa</i>	
DOI 10.22533/at.ed.1481819126	
CAPÍTULO 7	72
ABORDAGEM TEMÁTICA: REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES DE CIÊNCIA DA NATUREZA A PARTIR DA EPISTEMOLOGIA BACHELARDIANA	
<i>Marinês Verônica Ferreira</i>	
<i>Cristiane Muenchen</i>	
<i>Carlos Alberto Marques</i>	
DOI 10.22533/at.ed.1481819127	

CAPÍTULO 8	82
COACHING EDUCACIONAL: POSSIBILIDADES DE APLICAÇÃO NA GESTÃO ESCOLAR	
<i>Andressa Savoldi de Melo</i>	
DOI 10.22533/at.ed.1481819128	
CAPÍTULO 9	101
COORDENADOR PEDAGÓGICO DA ESCOLA: ATRIBUIÇÕES E DESAFIOS	
<i>Antonio Nilson Gomes Moreira</i>	
<i>Gláucia Mirian de Oliveira Souza Barbosa</i>	
<i>Ana Lúcia Lopes do Carmo</i>	
DOI 10.22533/at.ed.1481819129	
CAPÍTULO 10	115
DILEMAS E PERSPECTIVAS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CRIANÇAS PEQUENAS	
<i>Alice de Paiva Macário</i>	
<i>Víviam Carvalho de Araújo</i>	
DOI 10.22533/at.ed.14818191210	
CAPÍTULO 11	126
DIVERSIDADE, ENSINO DE GEOGRAFIA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES	
<i>Hyago Ernane Gonçalves Squiave</i>	
<i>Priscila Braga Paiva</i>	
DOI 10.22533/at.ed.14818191211	
CAPÍTULO 12	134
FORMAÇÃO CONTÍNUA NA PERSPECTIVA DE APRENDIZADO COLABORATIVO PARA PROFESSORES ALFABETIZADORES	
<i>Ivana Ferreira dos Santos</i>	
<i>Cecília Vicente de Sousa Figueira</i>	
<i>Fernanda Barros Ataiades</i>	
<i>Anair Araújo de Freitas Silva</i>	
<i>Érica Giarretta Biase</i>	
DOI 10.22533/at.ed.14818191212	
CAPÍTULO 13	144
FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS NATURAIS NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: O CASO DA CIDADE DE MARABÁ(PA)	
<i>Airton dos Reis Pereira</i>	
<i>Marinalda Gomes Apinagés</i>	
<i>Maria José Costa Faria</i>	
<i>Rayda Matias Lima</i>	
<i>Vanda Coelho Rêgo</i>	
DOI 10.22533/at.ed.14818191213	
CAPÍTULO 14	152
FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ESTADO CAPITALISTA: VALORIZAÇÃO E OU PRECARIZAÇÃO?	
<i>Raimunda Maria da Cunha Ribeiro</i>	
DOI 10.22533/at.ed.14818191214	

CAPÍTULO 15	167
FORMAÇÃO DOCENTE: HÁ POSSIBILIDADES PARA ALÉM DO INSTITUÍDO?	
<i>Maurício Fagundes</i>	
<i>Silvana Hoeller</i>	
DOI 10.22533/at.ed.14818191215	
CAPÍTULO 16	176
LEIO QUANDO POSSO - PRÁTICAS DE LEITURA ENTRE FUTUROS PEDAGOGOS	
<i>Ezequiel Theodoro da Silva</i>	
<i>Ludimar Pegoraro</i>	
<i>Mariangela Kraemer Lenz Ziede</i>	
DOI 10.22533/at.ed.14818191216	
CAPÍTULO 17	192
NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS COMO PRODUTORAS DE SENTIDOS E SIGNIFICADOS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA	
<i>Marcelo Silva da Silva</i>	
DOI 10.22533/at.ed.14818191217	
CAPÍTULO 18	202
O PIBID ENQUANTO POLÍTICA PÚBLICA DA EDUCAÇÃO E SEUS IMPACTOS PARA A FORMAÇÃO/ATUAÇÃO PROFISSIONAL DE PROFESSORES INICIANTES	
<i>Ray-Ila Walleska Santos Ferreira Gouveia</i>	
<i>Maria Joselma do Nascimento Franco</i>	
DOI 10.22533/at.ed.14818191218	
CAPÍTULO 19	213
O QUE DIZEM AS PESQUISAS ACADÊMICAS SOBRE A FORMAÇÃO DAS (OS) DOCENTES DA CRECHE?	
<i>Patrícia Maria Reis Cestaro</i>	
<i>Núbia Schaper Santos</i>	
DOI 10.22533/at.ed.14818191219	
CAPÍTULO 20	225
O SISTEMA DE AVALIAÇÃO DO RENDIMENTO ESCOLAR DO ESTADO DE SÃO PAULO – SARESP, COMO INDICATIVO DAS LACUNAS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO EM UMA ESCOLA PARTICULAR*	
<i>Karina Machado</i>	
<i>Maria Iolanda Monteiro</i>	
DOI 10.22533/at.ed.14818191220	
CAPÍTULO 21	234
POTENCIALIDADES DA EXTENSÃO UNIVERITÁRIA COMO PARTE DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA: UM ESTUDO DE CASO DA UNESP RIO CLARO E O PEJA	
<i>André Luís Messetti Christofolletti</i>	
<i>Flávia Priscila Ventura</i>	
DOI 10.22533/at.ed.14818191221	
CAPÍTULO 22	242
RANÇOS E AVANÇOS SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE NA EDUCAÇÃO DE SURDOS: DESVELANDO O IMAGINÁRIO SOCIAL DOCENTE	
<i>Márcia Beatriz Cerutti Müller</i>	
<i>Denise Regina Quaresma da Silva</i>	
<i>Zuleika Leonora Schmidt Costa</i>	
DOI 10.22533/at.ed.14818191222	

CAPÍTULO 23	255
REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO PROFISSIONAL A PARTIR DO DESENVOLVIMENTO DE UM PROJETO DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA O ENSINO E APRENDIZADO DA DANÇA NO CONTEXTO ESCOLAR	
<i>Kathya Maria Ayres de Godoy</i> <i>Ivo Ribeiro de Sá</i>	
DOI 10.22533/at.ed.14818191223	
CAPÍTULO 24	268
RELAÇÕES SOCIOPROFISSIONAIS NO CONTEXTO ESCOLAR: SUA COMPREENSÃO PARA EMBASAR PROJETOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA	
<i>Laurinda Ramalho de Almeida</i> <i>Adriana Teixeira Reis</i> <i>Jeanny Meiry Sombra Silva</i> <i>Luana de André Sant'Ana</i>	
DOI 10.22533/at.ed.14818191224	
CAPÍTULO 25	275
SOBRE O PROCESSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL: UM OLHAR PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A CONSTRUÇÃO DE UMA IDENTIDADE DOCENTE AUTÔNOMA	
<i>Augusta Teresa Barbosa Severino,</i> <i>Renata Cristina Geromel Meneghetti</i>	
DOI 10.22533/at.ed.14818191225	
CAPÍTULO 26	286
A SINTONIA ENTRE AS DIMENSÕES PRESENCIAL E VIRTUAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR: ANÁLISE DE UMA EXPERÊNCIA INOVADORA	
<i>Luiza Alves Ferreira Portes</i> <i>Luzia Cristina Nogueira de Araujo</i>	
DOI 10.22533/at.ed.14818191226	
SOBRE A ORGANIZADORA	297

COORDENADOR PEDAGÓGICO DA ESCOLA: ATRIBUIÇÕES E DESAFIOS

Antonio Nilson Gomes Moreira

Universidade Estadual do Ceará, Centro de
Educação

Fortaleza - Ceará

Gláucia Mirian de Oliveira Souza Barbosa

Universidade Estadual do Ceará, Centro de
Educação

Fortaleza - Ceará

Ana Lídia Lopes do Carmo

Universidade Estadual do Ceará, Centro de
Educação

Fortaleza - Ceará

RESUMO: Este artigo analisa as atribuições do coordenador pedagógico da escola e as diferenças entre o seu papel e o do professor. Objetiva identificar elementos que contribuam para a formação continuada dos mesmos e ou para a formulação de políticas da área. Tem como pressupostos as contribuições desenvolvidas por Franco (2008), Oliveira (2009), além de pesquisas da Fundação Vitor Civita (2011) e do Instituto Unibanco (2016). De abordagem qualitativa, realizou análise de conteúdo em entrevistas a 48 sujeitos. Constatou que, apesar do volume de atribuições desenvolvidas, a formação continuada dos professores, principal missão do cargo, ainda constitui desafio a ser efetivado por esses profissionais.

PALAVRAS-CHAVE: gestão escolar;

coordenação pedagógica; desafios do coordenador pedagógico.

ABSTRACT: This article analyzes the attributions of the pedagogical coordinator of the school and the differences between its role and that of the teacher. It aims to identify elements that contribute to their continued education and / or to the formulation of policies in the area. It has as presuppositions the contributions developed by Franco (2008), Oliveira (2009), as well as researches from the Vitor Civita Foundation (2011) and the Unibanco Institute (2016). From a qualitative approach, he carried out content analysis in interviews with 48 subjects. Noted that, despite the volume of assignments developed, the continuing training of teachers, the main mission of the post, is still a challenge to be fulfilled by these professionals.

KEYWORDS: school management; pedagogical coordination; challenges of the pedagogical coordinator.

1 | INTRODUÇÃO

A educação básica pública brasileira após Constituição de 1988 tem um princípio voltado para a gestão democrática do ensino, o que contribuiu para a introdução de políticas como a adoção de critérios técnicos para a nomeação

e exoneração de gestores escolares.

Pressões sociais, bem como de organismos multilaterais, pela melhoria da qualidade do ensino contribuíram para a instituição de sistemáticas de avaliação externa, fazendo conviver, em escolas públicas, modelos de gestão por resultados. Nesse contexto percebe-se a adoção, em diversos estados brasileiros, ainda nos anos 1990, de políticas de avaliação em larga escala, o que contribuiu para a adoção, em 2007, do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, IDEB. Esse indicador afere a qualidade do ensino a partir da proficiência dos estudantes do 5º e 9º anos do ensino fundamental em exames de língua portuguesa e matemática, além do fluxo escolar. Os resultados são divulgados em âmbito nacional, sendo detalhados por região, estado, município, esfera, e por escola, proporcionando maior transparência à sociedade.

Essa conjuntura tem induzido os sistemas a refletirem sobre sua prática, de modo a reconfigurarem suas políticas, redefinindo o papel dos sujeitos e redesenhando o fluxo dos processos. Assim, em algumas redes de ensino percebe-se uma nova composição da equipe gestora da escola, com a responsabilização por questões mais táticas e estratégicas a cargo da direção geral, as relações de ensino-aprendizagem sob o comando da coordenação pedagógica, aspectos mais burocráticos e cartoriais para a secretaria escolar, havendo ainda, em alguns casos, uma coordenação administrativo-financeira, que se destina à coordenação dos serviços operacionais e logísticos.

Considerando que a principal função social da escola consiste em proporcionar a aprendizagem dos estudantes, materializada através de uma apropriação dos conteúdos curriculares indispensáveis ao exercício da cidadania e do fornecimento de meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores (BRASIL, 1996), o gerenciamento desse processo, mais recentemente, tem sido atribuído ao coordenador pedagógico.

Esse profissional é responsável, no âmbito escolar, pelo planejamento, implementação, coordenação e avaliação do processo educativo. Atua entre direção e educadores, sobre variáveis como pessoas, materiais, tempos e espaços, dentre outras, com fins de proporcionar condições que favoreçam ao ensino e a aprendizagem.

Nesse sentido, em linhas gerais, cabe a essa coordenação mobilizar esforços para a construção coletiva do projeto pedagógico da escola, o qual deverá proporcionar, a todos os envolvidos, uma visão dos fins a que se propõe a instituição, de suas condições materiais e humanas, das forças e fraquezas, internas e externas, que poderão se consubstanciar em oportunidades ou ameaças no desenvolvimento do trabalho cotidiano.

Cabe também a essa coordenação mediar os resultados de aprendizagem, promovendo processos de formação continuada aos professores, com fins de superação de problemas ou dificuldades, para elevação dos índices de sucesso da escola. Cabe, ainda, articular junto a todos os envolvidos (professores, estudantes, demais servidores, pais e comunidade) seja como mediação de conflitos ou para o desenvolvimento das condições de trabalho, tudo com fins de melhora do clima escolar.

Todavia, a consolidação da política de reconfiguração das equipes gestoras das escolas ainda parece ser um processo em andamento. Assim, o coordenador pedagógico é, em geral, um antigo professor da escola ou da rede, podendo ser admitido para a função via seleção pública, por concurso público, ou ainda, por indicação da direção ou de outras personalidades com poder político. Não contou com uma formação inicial para o exercício da profissão e, de modo semelhante, as formações continuadas proporcionadas pelos sistemas são mais voltadas para o ensino que para as ações de gestão, seja de pessoas, de materiais, de conflitos.

Nesse sentido, o presente trabalho procura refletir sobre as atribuições do coordenador pedagógico, quais as especificidades próprias do seu trabalho, e em que aspectos os mesmos se diferenciam dos professores.

Assim, este artigo identifica as atribuições do coordenador pedagógico apontando diferenças entre a sua atuação e a do professor, a partir do ponto de vista do primeiro. Objetiva, em termos específicos, anunciar aspectos que contribuam para a melhoria das condições de trabalho e de vida desses profissionais, servir de instrumento de consulta a interessados na temática, seja para a formulação de políticas para a área ou para a formação continuada desses profissionais, tudo com vistas à melhoria da qualidade da educação.

Foi elaborado a partir de instrumental respondido por 48 coordenadores pedagógicos atuantes em um município cearense. De abordagem qualitativa, fez uso de questionário e entrevista e da análise de conteúdos. O texto está organizado em quatro seções, além desta introdução. A primeira situa a coordenação pedagógica no corpo da gestão escolar, trazendo contribuições de estudos sobre o tema. A segunda apresenta a metodologia de trabalho. Na terceira é realizada uma apresentação e análise dos dados coletados e na quarta são tecidas as considerações finais.

A importância do trabalho se deve ao fato da coleta, sistematização e reflexão sobre a atuação de profissionais que estão em linha de frente de importante instituição social, o que pode contribuir para a ampliação dos debates e, ainda para o subsídio à formulação e implementação de políticas educacionais, assim como auxiliar aos envolvidos mais diretamente com a gestão da escola e de sistemas de ensino.

Apresentadas as premissas deste trabalho, a coordenação pedagógica vem à tona na próxima seção, onde se resgata as suas especificidades no contexto contemporâneo, sob o ponto de vista das pesquisas e estudos referidos, o que serviu de embasamento teórico para a realização deste artigo.

2 | COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: SUJEITOS, PAPÉIS E DESAFIOS

Esta seção situa especificidades da coordenação pedagógica da escola no contexto contemporâneo, resgatando processos históricos de sua constituição, contextos e sujeitos envolvidos, bem como anuncia desafios ainda presentes nessa

construção, à luz dos trabalhos estudados.

A história da coordenação pedagógica foi contada por Franco (2008), Oliveira (2009), Venas (2012) e, ainda, nas pesquisas desenvolvidas sob encomenda da Fundação Victor Civita (2011) e do Instituto Unibanco (2016).

Segundo esses trabalhos, o exercício dessa atividade retoma ao período da educação jesuítica (PIRES, 2005 e HORTA, 2007, *apud* OLIVEIRA, 2009, p. 24). Na primeira metade do século XX essas atribuições podiam ser exercidas por bacharéis em pedagogia, no exercício da função de inspeção escolar, de natureza mais fiscalizadora, mas que, também proporcionava oportunidades de formação continuada a professores.

Na reforma educacional de 1971, sob a égide da ditadura militar, à luz da teoria do capital humano, o trabalho da escola foi dividido em funções técnicas, algumas delas consideradas como especialistas em educação, com *status* superiores aos professores. Dentre estas, o administrador escolar, o orientador educacional e o supervisor escolar. A este cabia supervisionar o trabalho pedagógico dos docentes na perspectiva do cumprimento do currículo.

A década de 80 do século XX foi marcada por movimentos intensos pela redemocratização, que culminaram com a promulgação da nova Constituição, em 1988, e com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em 1996. Nestas, já está inscrita a gestão democrática do ensino público, e, na última, o Art. 12 designa um conjunto de papéis a serem desempenhados pela escola:

I - elaborar e executar sua proposta pedagógica; II - administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros; III - assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas; IV - velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente; V - prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento; VI - articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola; VII - informar pai e mãe, conviventes ou não com seus filhos, e, se for o caso, os responsáveis legais, sobre a frequência e rendimento dos alunos, bem como sobre a execução da proposta pedagógica da escola; VIII - notificar ao Conselho Tutelar do Município, ao juiz competente da Comarca e ao respectivo representante do Ministério Público a relação dos alunos que apresentem quantidade de faltas acima de cinquenta por cento do percentual permitido em lei (BRASIL, 1996, p. 2).

O conjunto de atribuições a ser desempenhado demanda de um suporte à direção, cujas especificidades estão mais voltadas para os processos pedagógicos, como pode ser verificado nos oito incisos acima. Além destes, a coordenação das atribuições estabelecidas ao docente, conforme artigo 13 da mesma lei.

Nessa conjuntura, instituições de ensino superior, nos cursos de pedagogia passaram a substituir as antigas habilitações (administrador escolar, supervisor escolar, orientador educacional, etc.), por uma formação mais generalista, tendo a atuação na docência como competência basilar.

Movimento semelhante também foi percebido nas redes e sistemas de ensino, quando as antigas supervisões, habilitadas, passaram a ser substituídas por outro

profissional, sem uma formação inicial, mas tendo como pré-requisito a formação em pedagogia e a experiência magistério.

Nessa perspectiva, cabe refletir sobre o conteúdo da coordenação pedagógica. Para tanto, buscou-se apoio inicialmente em Franco, a partir de suas indagações: “o que, afinal de contas, coordenamos quando nos referimos à coordenação pedagógica? Onde se encontra o pedagógico na escola? Como esse pedagógico permeia as ações escolares?” (2008, p. 117). Esta autora conclui que

Coordenar o pedagógico será instaurar, incentivar, produzir constantemente um processo reflexivo, prudente, sobre todas as ações da escola, com vistas à produção de transformações nas práticas cotidianas. Esse processo reflexivo deverá abranger todo o coletivo da escola, especialmente os professores e toda a equipe de gestão, e se repercutir por todo ambiente escolar (FRANCO, 2008, p. 128).

Afirma ainda a autora que essa não é uma tarefa fácil. Está permeada por conflitos de valores e de perspectivas com componentes axiológicos e éticos. Nesse sentido, e pelo seu comprometimento, demanda clareza de posicionamentos políticos, pedagógicos, pessoais e administrativos e só produzirá resultados em um ambiente coletivamente engajado cujos pressupostos pedagógicos foram assumidos pelos sujeitos. Nesse sentido,

Um coordenador pedagógico sozinho, por mais competente que seja, não conseguirá imprimir as marcas de uma dinâmica pedagógica se a instituição e seus contornos administrativos/políticos não estiverem totalmente comprometidos, envolvidos e conscientes dos princípios pedagógicos que o grupo elegeu para conduzi-los (FRANCO, 2008, p. 128).

Todavia, o fazer cotidiano desses educadores é marcado pelas urgências da prática que não conta com uma formação inicial voltada para o exercício do cargo. Assim estão, frequentemente, envolvidos com demandas imediatas de uma escola que, “na maioria das vezes, caminha sem projetos, sem estrutura, apenas improvisando soluções a curto prazo, de forma a sobreviver diante das demandas burocráticas” (Idem, p. 119).

Almeida e Placco (2009) situam o coordenador pedagógico como ator privilegiado e posicionam a sua atuação na escola em três eixos: uma função articuladora, formadora e transformadora, por entenderem ser esse profissional o mediador entre currículo e professores, sendo, por excelência, o formador dos professores.

Como articulador, seu papel principal é oferecer condições para que os professores trabalhem coletivamente as propostas curriculares, em função de sua realidade, o que não é fácil, mas possível; como formador, compete-lhe oferecer condições ao professor para que se aprofunde em sua área específica e trabalhe bem com ela; como transformador, cabe-lhe o compromisso com o questionamento, ou seja, ajudar o professor a ser reflexivo e crítico em sua prática (ALMEIDA E PLACCO, 2011, p. 1).

Contudo, o enfrentamento da prática por esses sujeitos, como anunciado acima, ainda se apresenta permeado por dificuldades, conforme constataram as pesquisas realizadas por Franco (2008), bem como nas encomendadas pela Fundação Victor Civita (2011) e pelo Instituto Unibanco (2016). Dentre essas dificuldades cabe destacar: a falta de clareza de diretrizes e normativas sobre o cargo, em sistemas de ensino; a resistência de professores que, nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, se consideram especialistas em uma área de ensino; mesmo com experiência em docência, a maioria ainda é nova (até cinco anos) na função de coordenador pedagógico; as formas de ingresso na função que, em muitos casos, ainda é indicação da direção ou de outro componente político; dificuldades para a realização de seu trabalho, por falta de material, falta de local apropriado, ou falta de recursos didáticos; desvalorização profissional, remuneração muito baixa e carreira pouco atraente; grande quantidade de tarefas, pouco tempo para realizá-las e a falta de formação específica. Para Libâneo (2004), as atribuições do coordenador pedagógico podem ser assim resumidas:

Planejar, coordenar, gerir, 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 cooperativa da aprendizagem dos alunos, onde se requer formação profissional específica, distinta da exercida pelos professores (LIBÂNEO, 2004, p. 221).

Dados da pesquisa encomendada pela Fundação Victor Civita sinalizam que “a falta de compreensão sobre limites de sua atuação, considerando-se os eixos articulação, formação e transformação, pode gerar equívocos e desvios nas atribuições da função coordenadora” (2011, p. 117).

Nessa perspectiva, o presente trabalho se apropriou daquilo que é específico do coordenador pedagógico, na visão dele mesmo, e que o diferencia dos professores, para, em seguida, tentar situar essas atribuições nos eixos de articulação, formação e transformação, propostos por Almeida e Placco (2011). As estratégias adotadas para coleta e análise dos dados estão apresentadas a seguir.

3 | CAMINHOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa é de abordagem qualitativa por interpretar ações e relações de grupos humanos e de indivíduos, elementos pouco traduzíveis pela quantificação. Assim, aqui a atenção está centrada sobre aspectos subjetivos de opiniões ou de atitudes em populações pequenas.

O município cujas escolas foram objeto deste estudo situa-se em estado da Região Nordeste. Constitui sistema próprio de ensino, possui cerca de 210.000 habitantes (IBGE, 2010), e de 45.000 alunos em sua rede em 87 escolas municipais e 19 anexos. Oferta desde a educação infantil em creches até o ensino médio profissionalizante. O

núcleo gestor de cada escola é composto por direção-geral, coordenações pedagógicas (a quantidade pode variar, dependendo do número de turmas e das etapas ofertadas), coordenação administrativo-financeira e secretário escolar, todos designados para o cargo a partir de processo seletivo.

O sistema em apreço possui 120 coordenadores pedagógicos, os quais, em início de sistemática anual de formação continuada, responderam a um questionário contendo 32 itens situados em 05 blocos: I - informações gerais; II - experiência profissional; III - formação acadêmica; IV - atividades desenvolvidas; e V - sentimentos a respeito do trabalho realizado. Este trabalho se dedicou a refletir sobre as questões 04 e 05 do bloco II, que indagavam sobre suas atribuições em uma semana de trabalho e sobre o que diferencia o coordenador pedagógico do professor. Eram questões abertas e ambas foram respondidas por 48 sujeitos.

A atividade consistiu em agrupar as respostas, sendo categorizadas pelos elementos em comum, para, em seguida, refletir sobre problemas que evocam. Adiante, as mesmas respostas foram relacionadas aos eixos de atuação do coordenador pedagógico. Sempre que possível, os dados qualitativos foram quantificados e, neste formato, para a sua representação utilizou-se a técnica de estatística descritiva, demonstrando a distribuição por gráficos e porcentagens.

A interpretação dos dados fez uso da análise de conteúdo, como procedimento de categorização das semelhanças e diferenças apresentadas (BARDIN, 2011). Essa estratégia “é uma dentre as diferentes formas de interpretar o conteúdo de um texto que se desenvolveu, adotando normas sistemáticas de extrair os significados temáticos ou significantes lexicais por meio dos elementos mais simples do texto” (CHIZZOTTI, 2008, p. 114). Nesse momento da análise, algumas categorias foram construídas para facilitar a compreensão.

Informado o caminho percorrido para apropriação e apreciação dos dados, os mesmos serão apresentados e discutidos na próxima seção.

4 | ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Um total de 48 sujeitos respondeu às questões. As respostas, todas abertas, foram transformadas em frases curtas, totalizando 48 frases. A partir da palavra, verbo ou substantivo, que exprimia a ideia central, realizou-se no primeiro momento um agrupamento pelo sentido que elas tinham em comum.

Assim, a respeito de suas atribuições, os coordenadores pedagógicos posicionaram o seu fazer cotidiano, a partir de sua agenda semanal de trabalho, em 14 grupos de atividades. Fez-se mais presente o acompanhamento aos momentos de planejamento do professor (16%), seguido da responsabilidade pelos momentos de acolhida (13%), a substituição de professores ausentes (11%), o monitoramento de momentos de recreio e lanche (10%), e em seguida os processos de elaboração e

aplicação de avaliações diagnósticas ou suporte às avaliações externas (7%).

O atendimento aos pais e comunidade (7%), a observação de aulas para intervenções ou troca de experiências (7%), o atendimento a solicitações de diversas ordens feitas pelos professores (7%) e pelos alunos (5%) também foram indicados pelos sujeitos.

Num último grupo estavam: a formação continuada dos professores (4%), o atendimento a demandas burocráticas da escola ou da secretaria municipal de educação (4%), a mediação de conflitos (4%), a busca ativa a alunos faltosos (4%) e, por fim, o planejamento de eventos (1%). O Gráfico 1 abaixo ilustra esses dados.

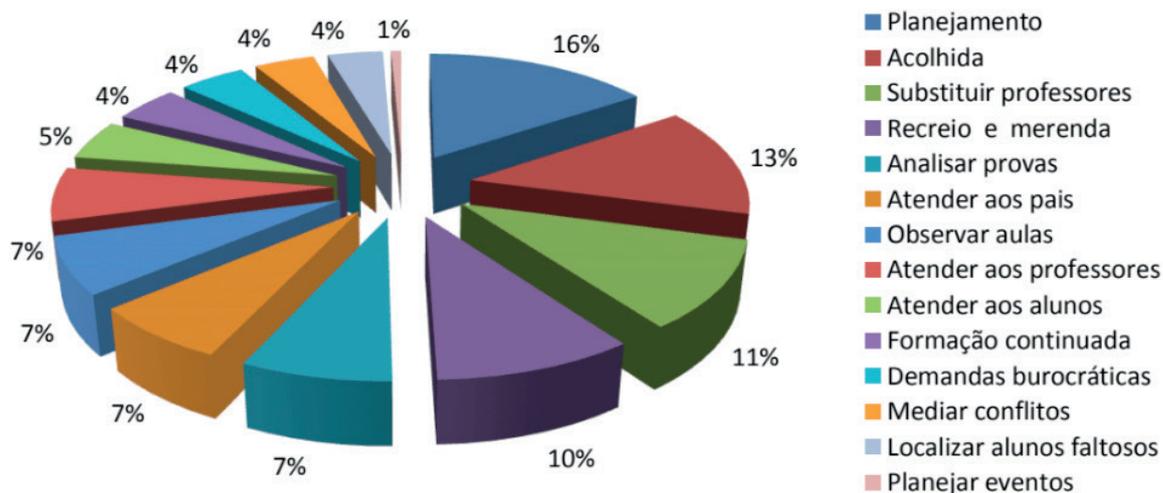


Gráfico 1. Atribuições do coordenador pedagógico.

Fonte: dados de pesquisa (2016).

Considerando que se questionou sobre a rotina semanal de trabalho, é possível que atribuições se repitam apenas em tempos mais distantes (quinzenais, mensais, semestrais, anuais, eventuais etc.).

A etapa seguinte consistiu em situar cada um dos 14 grupos de atribuições nos três eixos de atuação do coordenador pedagógico, conforme propostos por Almeida e Placco (2008). Os resultados apresentaram a seguinte constatação: formação, com 1 grupo, correspondendo a 7% do total, e articulação, com 11 grupos (79%). Aqui se percebeu 1 grupo (7%) cujas atribuições não foram classificadas nesses eixos, o que representa um desvio da função, e um grupo pode ser enquadrado no eixo transformação (7%). Esses dados estão apresentados no gráfico 2.

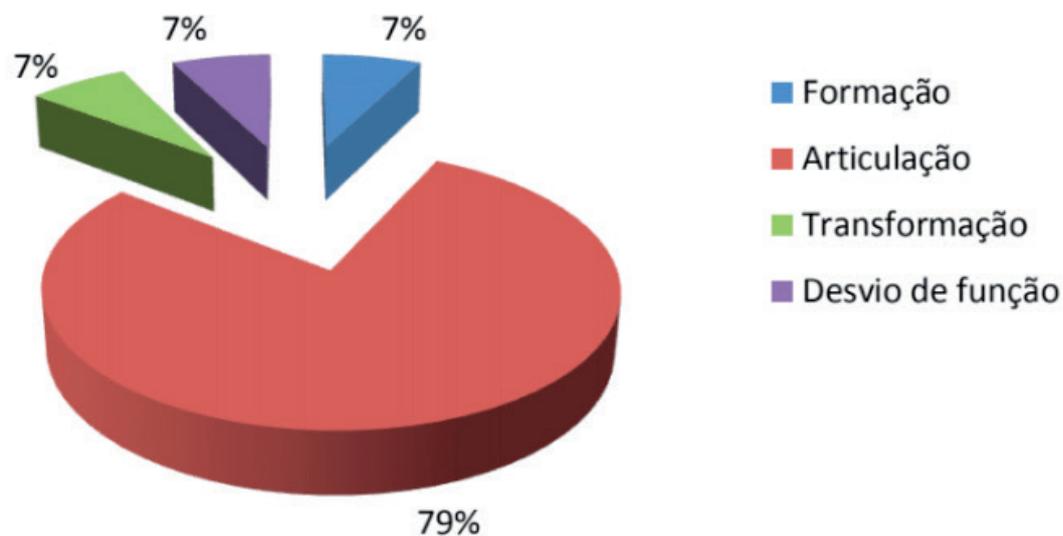


Gráfico 2. Eixos de atuação do coordenador pedagógico.

Fonte: dados de pesquisa (2016).

Segundo os dados, o eixo predominante na atuação dos coordenadores pedagógicos desse sistema de ensino é a articulação (79%), em detrimento da formação continuada de professores, que deveria ser a sua principal atribuição, segundo a literatura analisada.

Aqui, a articulação se faz presente na mediação entre os diversos segmentos (professores, servidores, pais) e a gestão da escola, e ainda, com a Secretaria de Educação, com fins de garantia de condições para o desenvolvimento do projeto pedagógico, e para o alcance dos resultados estabelecidos, como pode ser percebido na fala dos sujeitos.

Contato direto com a SME [Secretaria Municipal de Educação] (CP17);

Atua nas orientações, e tem responsabilidade com questões pedagógicas e administrativas, trabalha as relações entre os membros da escola (CP24);

Prepara oficinas e reuniões para a equipe e promove a interação entre o grupo (CP26).

O eixo da formação, onde se situaria a preocupação permanente com a formação continuada dos docentes, aparece aqui em apenas um grupo, correspondendo a 7% do total. Isto pode se dever ao excesso de demandas a que estão sujeitos esses profissionais diante do ativismo cotidiano que caracteriza as escolas.

Aqui, mesmo ainda em parcela reduzida, podem ser percebidos sinais de que a formação do professor é a razão da existência desse sujeito na escola, segundo os depoimentos.

Responsabilidade com todas as turmas. Atende ao professor, dentre outras obrigações (CP01);

Foco na formação do professor para auxiliar no desenvolvimento do aluno (CP04);

É como se fosse o professor dos professores (CP06).

Em menor escala estão as afirmações que podem ser situadas no eixo da transformação, com um grupo, correspondendo a 7% do total, conforme depoimentos abaixo.

Trabalha com todos os segmentos, organiza e planeja eventos, tem preocupação com resultados gerais e acompanha o desenvolvimento da aprendizagem do aluno (CP47).

(...) tem uma visão geral da escola, atua na formação do professor, acompanha o planejamento, atende o docente em suas dificuldades e promove o intercâmbio e a troca de experiências (CP33).

Um dos motivos que a literatura aponta para essa ausência da transformação nos eixos de atuação desses sujeitos está relacionado à falta de clareza dos mesmos sobre o seu papel. Outra motivação são as relações de poder vivenciadas na escola.

Estas relações (...) estão subjacentes à própria organização do sistema escolar e de educação, pela hierarquia de funções estabelecidas, pela forma de contratação/seleção dos CPs [coordenadores pedagógicos], pelo modo de organização das atividades e funções do CP e pela própria “tradição” da organização escolar e da função do CP. Assim, essas relações de poder se revelam no atendimento às demandas de direção, de setores das secretarias de educação, de professores e pais, em detrimento do que se espera do CP, em relação aos eixos articulação, formação e transformação (FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA, 2011, p. 73).

Foram percebidas, ainda, situações que não se enquadram em nenhum dos eixos da atuação do coordenador pedagógico, cuja atribuição, substituir professores ausentes, é realizada com elevada frequência (11%). Os dados apresentados demonstram que a atuação da maioria dos coordenadores pedagógicos concentra-se na mediação entre os diversos atores da comunidade escolar, e uma preocupação com a aprendizagem do aluno, mas, também, os remete a inquietações no que diz respeito à clareza de suas atribuições, tendo em vista o seu papel na formação continuada dos professores de sua escola.

No que se refere à diferença entre coordenador pedagógico e professores, as respostas foram agrupadas em 6 conjuntos, cada um recebendo como nome a ideia central que exprimia. Os nomes desses conjuntos e a frequência em que são referidos foram os seguintes: 1) Tem mais responsabilidades (15 vezes); 2) Cuida da aprendizagem dos professores e alunos (15 vezes); 3) Tem uma visão ampla da escola (7 vezes); 4) Substitui professores ausentes (4 vezes); 5) Realiza mediações diversas (4 vezes); 6) não dispõe de tempo para atender a todas as demandas (3 vezes). O gráfico 3 a seguir ilustra este resultado.

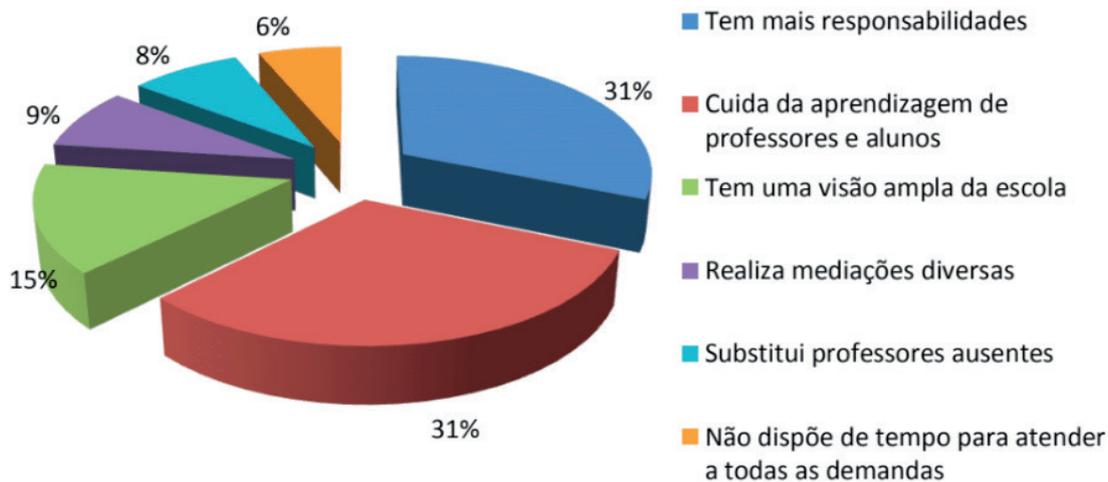


Gráfico 3. Diferença entre coordenador pedagógico e professor, na visão do primeiro.

Fonte: dados de pesquisa (2016).

Conforme exposto acima, no entendimento dos coordenadores pedagógicos, o que mais diferencia a sua atuação da dos professores é o volume de responsabilidades que, segundo o seu entendimento, é consideravelmente ampliada. Dentre esses depoimentos, merecem ser destacados:

Responsabilidades com a comunidade escolar, com a infraestrutura e com aspecto financeiro (CP01);

Responsável pela organização da escola, organiza algumas atividades burocráticas e é responsável por atividades como a entrada e a saída de alunos, horário de merenda, horários de serviços, recreio, dentre outros (CP15);

Foco na aprendizagem e tem responsabilidade com todo o grupo: professores, alunos, família (CP18);

Preocupação com todos os alunos e com todos os professores, é responsável por toda a escola, por todos os alunos e funcionários. É uma abrangência muito grande (CP45).

De acordo com esses depoimentos, a responsabilidade do coordenador pedagógico se amplia para todas as dimensões da gestão da escola (LÜCK, 2009; MOREIRA; SOUSA; OLIVEIRA, 2013). Abrangendo a gestão de pessoas, mediando relações entre todos os segmentos que compõem a instituição, incluindo professores, estudantes, servidores e pais. Contempla a gestão de materiais, de patrimônio, e financeira, por ser responsável pela articulação para a disponibilização, conforme as demandas, de espaços em tempos e condições de uso adequadas. E ainda, mas sem pretensão de esgotar a abrangência, a gestão pedagógica, o seu próprio mister, está relacionada à aprendizagem dos alunos, aos resultados obtidos e ao cumprimento da função social da escola.

A frequência com que a ampliação das responsabilidades aparece nos depoimentos também pode sinalizar um desabafo desses profissionais, algo como um

pedido de socorro, ou um aviso de que as cobranças estão para além das condições que lhe são dadas.

Também mereceram destaque os depoimentos que afirmam ser a preocupação com a aprendizagem, de professores e de estudantes, a principal diferenciação entre o professor e o coordenador pedagógico, citada 12 vezes, correspondendo a 25% do total. Merece destaque aqui o fato que este profissional, também, se inclui como responsável pela aprendizagem dos educandos.

Outros depoimentos bastante enigmáticos afirmaram que o coordenador pedagógico tem uma visão mais ampla da escola, quando comparado ao professor (7 vezes, 15%).

Visão geral de todas as turmas, orientar, avaliar e organizar eventos (CP10);

Tem uma visão mais ampla sobre a escola, professores e alunos (CP27);

Tem uma visão ampla de tudo (CP29).

Essa diferenciação, afirmada pelos próprios coordenadores pedagógicos, pode parecer algo como uma reserva de mercado, como o anúncio de pré-requisitos para o exercício do cargo ou da função. Todavia, é de se esperar que, para a coordenação da razão de ser da escola, o profissional disponha de uma visão consolidada sobre a instituição e seu contexto, para não se perder no ativismo que prepondera.

A preocupação com a formação continuada do professor se fez presente em 6 depoimentos, correspondentes a 6% do total. Vale ressaltar que toda a literatura consultada, conforme referências, afirma ser esta a principal atribuição do coordenador pedagógico. De qualquer forma, embora ainda em número reduzido, há aqui pistas de que essa missão já começa a ser apreendida por esses sujeitos.

Chamou atenção também o conjunto de depoimentos que afirmam não haver tempo suficiente para o atendimento de todas as demandas (3 vezes, 6%):

Sem tempo para planejar, porque tem várias atribuições (CP32);

Falta tempo para planejar, tem uma visão geral da escola, atua na formação do professor, acompanha o planejamento, atende o docente em suas dificuldades e promove o intercâmbio e a troca de experiências (CP33);

Amplitude de pessoas para gerenciar, acúmulo de funções, falta de tempo para planejar, para estudar e para dar subsídio a formação dos professores (CP48).

Aqui se percebe, mais uma vez, sinais de desabafo e de pedido de socorro... Mas agora há também a denúncia de que as condições para o trabalho não estão plenamente dadas. Nesse caso, segundo os depoimentos, infere-se que ficam prejudicados o planejamento pedagógico da escola e a formação continuada de professores.

Os outros três conjuntos de caracterização da diferenciação entre o coordenador pedagógico e o professor apresentam a realização de mediações diversas (4 vezes, 9%),

a substituição do professor ausente (4 vezes, 8%), e a coordenação do planejamento pedagógico (1 vez, 3%). A mediação, ou articulação, consiste em uma das principais atribuições desse profissional, tendo que coordenar o desenvolvimento dos planos curriculares. Todavia, parece bastante frequente a situação em que o mesmo precisa substituir o docente faltoso, o que denuncia a falta de clareza no que diz respeito ao seu papel, tendo em vista o alcance dos fins a que se destina a escola.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

No contexto contemporâneo a sociedade tem promovido uma série de mudanças no cotidiano escolar, em decorrência dos preceitos da gestão democrática, da escola para todos, e da educação por resultados. Tais transformações fizeram introduzir novos sujeitos, com novos perfis e papéis nessa instituição. Dentre esses, o coordenador pedagógico.

O desempenho eficiente desse profissional, com vistas ao alcance dos fins a que se propõe, requer um conjunto de condições advindas da política educacional em andamento, do sistema de ensino, da gestão local, e dos demais sujeitos que compõem essa comunidade. A escola, como esfera micro do contexto educacional (VIEIRA, 2008), objetiva garantir o direito à educação de qualidade, assegurando a promoção do ensino e aprendizagem e contribuindo para o pleno desenvolvimento da pessoa. Essa garantia se traduz no maior desafio enfrentado pelos gestores, dentre estes, o coordenador pedagógico.

Pode-se depreender, a partir dos resultados desta pesquisa, que, no ativismo do cotidiano da escola, os coordenadores pedagógicos desempenham muitas atribuições, o que é muito bem acolhido por todos em decorrência do conjunto de demandas. Todavia, isto é preocupante, pois dá sinais de desvio de função. Constatou-se que os aspectos relacionados à formação continuada dos professores, uma das principais atribuições desses profissionais, ainda constitui desafio a ser efetivado por esses profissionais.

Estes elementos sugerem uma atenção especial dos sistemas de ensino, bem como daqueles formuladores de políticas educacionais. Nesse sentido, alguns elementos merecem ser destacados. Dentre estes, a instituição, pela via legal, do cargo de coordenador pedagógico, com papéis e perfis desses sujeitos, e sua inserção em plano de carreira, poderá trazer considerável contribuição à matéria, pelo fato de direcionar aos responsáveis pela formação bem como aos próprios sujeitos no exercício cotidiano de seu trabalho. Cabe, embora não tenha sido sujeito desta pesquisa, provocar reflexões sobre a formação, inicial e continuada dos mesmos. Embora tenham a formação inicial para a docência, não exercem essa função.

Por fim, no âmbito da escola, recomenda-se a construção de uma ação coletiva, planejada, obtendo o envolvimento, a responsabilização e o comprometimento de todos

os envolvidos com os fins a que se propõe, de modo que esse profissional, cada vez mais, se aproprie das razões fundantes de sua existência, e contribua, efetivamente, articulando todos os esforços necessários, para proporcionar processos formativos que conduzam a permanentes transformações nas pessoas, nas condições dadas, no conhecimento.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. R. e PLACCO, V. M. N. de S. (Org.). **O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade**. São Paulo: Loyola, 2006.

ALMEIDA, L. R. e PLACCO, V. M. N. de S. **O papel do coordenador pedagógico**. 2008. Disponível em <http://www.revistaeducacao.com.br/o-papel-do-coordenador-pedagogico/> Acesso em 01/01/2017.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Lei nº 9.394/96. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em 27/12/2016.

CHIZZOTTI, A. Metodologia do Ensino Superior: O Ensino com Pesquisa. Em CASTANHO, S.; CASTANHO, M. E. (Orgs.). **Temas e Textos em metodologia do Ensino Superior**. Campinas: Ed. Papyrus, 2008.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Coordenação pedagógica**: uma práxis em busca de sua identidade. Revista Múltiplas Leituras, v.1, n. 1, p. 117-131, jan. / jun. 2008

FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA. **O coordenador pedagógico e a formação de professores**: intenções, tensões e contradições. 2011. Disponível em: <<http://www.fvc.org.br/estudos-e-pesquisas/2010/perfil-coordenadores-pedagogicos-605038.shtml>>. Acesso em 15/11/2016.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5ª ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

INSTITUTO UNIBANCO. Pesquisa sobre a função de coordenação pedagógica nas escolas públicas de ensino médio. 2016. Disponível em: http://www.institutounibanco.org.br/wp-content/uploads/2016/11/20160826_Tomara_IU_RelatorioPesquisaCP_FINAL-1.pdf. Acesso em 15/11/2016.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

MOREIRA, A. N. G.; SOUZA, G. M. O.; OLIVEIRA, J. C. (Org). **Gestão Escolar**: Dimensões e desafios. 1º Edição/Maracanaú: Secretaria de Educação, Editora, 2013.

OLIVEIRA, Jane Cordeiro de. **Um estudo sobre o coordenador pedagógico**: sua identidade, seu trabalho e formação continuada no cotidiano escolar. Dissertação (Mestrado em Educação)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009. 230 f.

VIEIRA, S. L. **Educação básica**: política e gestão da escola / Sofia Lerche Vieira. – Fortaleza: Liber Livro, 2008. 200 p. – (Coleção Formar).

VENAS, Ronaldo Figueiredo. **A transformação da coordenação pedagógica ao longo das décadas de 1980 e 1990**. Disponível em http://educonse.com.br/2012/eixo_17/PDF/47.pdf. Acesso em 31/12/2016.

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-014-8

